



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**  
CURSO 2016-2017

**ENSEÑANZA E IDENTIDAD A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES. REFLEXIONES  
DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE ADULTOS**

**ESPECIALIDAD:** GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE

**APELLIDOS Y NOMBRE:** PIÑEIRO MILLARES, CARME

**DNI:** 33539873P

**CONVOCATORIA:** SEPTIEMBRE

**TUTOR/A:** JOSE LUIS DOMÍNGUEZ LÓPEZ

Departamento de didáctica de las Ciencias Sociales

## ÍNDICE

0. Resumen y palabras clave .....	1
1. Planteamiento del problema y justificación .....	2
2. Fundamentación teórica .....	4
2.1. Estado de la cuestión .....	4
2.2. Análisis de la educación de personas adultas en España .....	6
2.2.1. Objetivos de la enseñanza de adultos .....	6
2.2.2. Breve recorrido por la historia de la educación de personas adultas en España.....	7
2.2.3. Organización de la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid .....	8
2.2.4. La educación de personas adultas en España: Trayectorias de abandono escolar temprano .....	9
2.3. Marco psicopedagógico. Cómo aprenden los adultos .....	11
2.3.1. El aprendizaje de adultos .....	11
2.3.2. El aprendizaje significativo .....	12
2.3.3. El aprendizaje reflexivo .....	13
2.4. La didáctica de Historia y el fortalecimiento de su aprendizaje mediante el arte .....	16
2.4.1. ¿Qué enseñar y cómo enseñar historia a través del arte? .....	20
2.5. Base teórica para la propuesta metodológica .....	22
3. Objetivos .....	22
4. Metodología y análisis de datos .....	23
4.1. Análisis: Empatía histórico cultural y pensamiento crítico de los estudiantes adultos en las Ciencias Sociales.....	25
5. Propuesta de aplicación: una historia más social a través del arte.....	28
5.1. Principios pedagógicos .....	29
5.2. Diseño de los materiales.....	30
6. Análisis de los resultados obtenidos. ¿De qué forma o bajo qué líneas de investigación/actuación podría seguir desarrollándose el tema tratado? .....	34
7. Conclusiones .....	36
8. Bibliografía .....	38
9. Anexos.....	43
ANEXO I .....	43
ANEXO II .....	49

## **0. Resumen y palabras clave**

### **Resumen**

La importancia de indagar sobre metodologías de enseñanza adecuadas para la educación para adultos ha sido menudo relegada a un segundo plano. Se han infravalorado sus carencias y la necesidad de vertebrar los objetivos del aprendizaje histórico sin desvincularse a la hora de comprender sus necesidades, así como su forma de aprendizaje. La enseñanza de historia puede representar un apoyo a la fortaleza existencial del adulto, cultivar intereses personales y fortalecer el interés educativo de los mismos. Es necesario que el "conocimiento del pasado" se extienda no como algo exento y ajeno a ellos mismos sino como una toma de conciencia que permita ubicarse en el proceso histórico, en la "identidad y en el compromiso" como objetivos fundamentales. El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la relevancia del papel del docente de cara a este tipo de alumnado y la necesidad de encontrar territorios de cruce en la enseñanza de la Historia, cuestionando y presentando diversas dimensiones históricas más identificativas con la realidad de los individuos, así como defender la contribución y aporte de criterios artísticos y visuales como un aspecto empático afectivo, efectivo y dentro de los objetivos que la didáctica de historia persigue.

**PALABRAS CLAVE:** Educación para adultos, ciencias sociales, arte, historia, enfoques metodológicos

### **Abstract**

The importance of researching into accurate teaching methodologies for adult education has often been relegated to a second place. Their flaws have been undervalued and the need to support the objectives of historical learning without dissociating itself when it comes to understanding their needs, as well as their way of learning. The teaching of history can represent a support to the existential strength of the adult, to cultivate personal interests and to strengthen their own educative pursuit. It is necessary that the "knowledge of the past" extends not as something exempt and alienated to themselves but as an awareness that allows them to take place in the historical process, in consciousness, with the aim of identity and its commitment as fundamental objectives. The main purpose of this work is to reflect on the relevance of the role of the teacher facing this type of students and the need to pursue crossroads extended through the teaching of History, questioning and presenting

various historical dimensions more reliable and identifiable with the reality of the individuals, as well as defend the contribution of artistic and visual criteria as a strengthening aspect both effectively and affectionately empathetic within the objectives that the didactics of History pursues.

KEY WORDS: Adult education, Social Sciences, Art, History, methodological approaches

## **1. Planteamiento del problema y justificación**

El siguiente trabajo de fin de máster está dirigido a la investigación, análisis y evaluación metodológica de la materia de Historia en los centros de educación para adultos. Dicha aplicación de la evaluación de las competencias básicas escolares de la asignatura se centra en la experiencia personal del prácticum ofertado por la Universidad Complutense de Madrid, defendiendo la transposición didáctica aplicada con la finalidad de favorecer aspectos sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje histórico en el aula, esto es, inscribir de la manera más fielmente posible una reflexión dirigida al diseño y análisis de situaciones de enseñanza vinculada con este tipo de alumnado.

Este análisis propone relacionar la visión personal, al fortalecer la utilización de planteamiento de enseñanza vinculado a la imagen y el arte, tomando esta el relevo justificativo de aprendizaje y dejando a un lado su supuesto uso convencional como material auxiliar de la asignatura de Historia. El análisis que la autora percibe a lo largo de las vivencias experimentadas en el aula a través de la observación de la labor de otros docentes y la propia experiencia como docente en prácticas - viviendo no solo la teoría si no la práctica de la metodología propuesta- incitan a la necesidad de conocer al tipo de alumnado enfrentado, a sus carencias y a sus necesidades. Pero también de qué manera podemos hacer de su aprendizaje en la asignatura de historia un hecho significativo.

La metodología seguida se basa, por un lado, en una breve introducción a la educación para adultos desde la legislación europea y más concretamente la española, pudiendo ahondar así en la naturaleza de dichos centros y sus propósitos educativos en cuanto a la propia enseñanza de las Ciencias Sociales. El siguiente paso ha sido analizar la propia naturaleza del alumnado y el profesorado con el objetivo de ser más concisos a la hora de proponer un enfoque didáctico alternativo, sumado al propio análisis de la experiencia personal en el prácticum. De este modo, se desarrolla una propuesta bajo los aciertos y errores metodológicos experimentados y bajo la consigna de una adquisición de

conocimientos dirigida al desarrollo de actitudes y valores que asumir durante el aprendizaje histórico frente a la marginalidad de enfoques poco efectivos para un alumnado de esta naturaleza.

La primera parte del mismo consistirá pues en un análisis teórico de la propia situación de la enseñanza de adultos como materia legislativa y la naturaleza de los centros que acogen dicha enseñanza. Por otro lado, sería un error obviar el intentar adentrarse en el gran paradigma del regreso a la enseñanza de este tipo de alumnado y su vinculación con el llamado “abandono escolar”. Partiendo de estas dos premisas, es importante considerar el por qué la materia de historia, debilitada muchas veces por la masa de prejuicios desde la crítica del utilitarismo, es todavía una materia que precisa de una defensa máxima, más allá de cualquier forma de exclusión al mero estudiante interesado en la cultura, o en cualquier campo de obligatoriedad academicista. En pocas palabras, por qué es necesario seguir poniendo empeño en las ciencias sociales, la geografía - y en el caso particular de este trabajo- la historia como una asignatura de enorme bagaje informacional, causal, cultural, sensibilizador y formativo. Comprender las características principales de este alumnado facilitan enormemente las claves de las que un docente debe partir para hacer de la materia histórica un hecho en sí, un fruto real dentro y fuera del aula. Un aprendizaje meramente académico, complejo y dirigido a la simpleza de una mera clase magistral de libro resulta, en definitiva, un craso error si no se dirige la atención a las lagunas y a la forma de interactuar con la información que caracteriza a este alumnado. Eso es, apostar enormemente por el aprendizaje reflexivo y significativo.

Los siguientes apartados recopilan toda una serie de notas extraídas del ámbito académico, pero también de la propia experiencia en un centro de adultos, la elaboración de una encuesta al alumnado<sup>1</sup> y la práctica en vivo de la gran defensa en la que se centra este trabajo: el **arte como objeto histórico exponencial**. El uso de la imagen como proyección de conocimiento e información en infinidad de soportes y en multiplicidad de

---

<sup>1</sup> Dicha encuesta ha sido realizada a los alumnos y alumnas del CEPA Fuencarral (Madrid), creado en 1966, situado en el barrio de Fuencarral pasando por varias denominaciones y funciones hasta dedicarse en exclusiva a la educación de personas adultas de bajos recursos. Desde los años 90 se imparten clases de Alfabetización, Neolectores, Certificado de Estudios Primarios, Graduado Escolar, Enseñanzas Abiertas y Garantía Social. En el año 2001 se inaugura el nuevo edificio, incorporando a su oferta la Educación Secundaria para Adultos y cursos de formación ocupacional con apoyo del Fondo Social Europeo.

formas de acceder a las mismas en la actualidad. No sólo el arte que anuncia el pasado a través de las historias artísticas y su imaginaria, sino también los conectores del presente a través de conceptos e ideas que pueden ser acercadas al alumnado y que fortalecen su sensibilidad, la forma de relacionar los relatos históricos con vivencias propias y la forma en la cual la interacción de las mismas puede llegar a facilitar a los individuos a memorizar conceptos y aprenderlos de primera mano. A través de dicha hipótesis y formas de actuación, se analizan las causas, los resultados fruto del encuentro con la puesta en práctica en el aula y la importancia de seguir desarrollando el tema propuesto en este proyecto final de máster.

## **2. Fundamentación teórica**

### **2.1. Estado de la cuestión**

Actualmente tenemos un panorama de la educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de toda la vida donde coexisten principios, políticas y prácticas diversos, con la evolución de sistemas abiertos y flexibles de oferta, capaces de adaptarse al cambio social y económico. Por consiguiente, restituir la educación de adultos al marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere una concepción compartida de los propósitos y beneficios del aprendizaje y de empoderamiento. En décadas recientes, la primera predominó haciendo que los enfoques del capital humano modelaran las políticas más poderosamente que en el pasado. Por el contrario, la visión original de la educación de adultos como contribución al empoderamiento político y la transformación social ha retrocedido: raramente se la considera en la formulación de política, en la sensibilidad a la hora de adecuar criterios reales y factibles en la enseñanza y la carencia de interés por fortalecer asignaturas de tal bagaje intelectual frente a un sistema que sigue abogando por la utilidad en el mundo laboral como excusa al valor de la enseñanza.

En el cambio hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación de adultos tiene un papel central que desempeñar, asegurando la búsqueda de la equidad y la justicia social junto con la sustentación de la democracia y la dignidad humana. Es en el marco de esta realidad educativa en la que nos encontramos en la que se inserta la presente investigación didáctica, con objeto de fomentar las capacidades críticas del alumnado y plantear un acercamiento distinto a la Historia del habitualmente seguido en el aula utilizando metodologías adecuadas al aprendizaje pertinente. El objetivo también parte de la forma en la que se contempla la asignatura de Historia dentro de los presupuestos curriculares, a menudo dictaminados por una férrea secuencia cronológica y una metodología que deja

muy de lado la realidad cognitiva del alumnado. Desde la propia experiencia vivida y el propio desarrollo de esta investigación, se contemplan dichas realidades expuestas: la realidad de la educación de adultos y los centros, el valor de la asignatura de Historia dentro de la enseñanza de adultos y la metodología, siendo el objetivo principal de este trabajo el cuestionarla o, más bien, el aconsejar prestar atención plena a realidades objetivas y subjetivas de este alumnado tan particular.

Entre las publicaciones y autores dedicados al campo de investigación al que este trabajo fin de máster se aproxima, cabe destacar las propuestas de Carlos Barros, Francisco Xavier Hernández Cardona, Luis Hernández Delgado Herrero, *La educación de personas adultas en España* de Miguel Ángel Martínez, *Manual para exploradores de la educación de adultos* (2012) de José Luis Hernández Huerta, A. Fernández: *Realidad y perspectiva de la educación de Personas Adultas* (1991) y el artículo de Cecilia Ruíz *¿Cómo aprenden los adultos? Características del pensamiento* (2001) entre otros, varios de los cuales han continuado su labor investigadora en temas estrechamente relacionados con la inserción del método histórico en las aulas a través del uso de las fuentes primarias y con la relación que debe establecerse el método de enseñanza dirigido a este tipo de alumnado (Hernández y Serrat, 2002: pp. 5-6).

En los últimos decenios se ha seguido avanzando en esta dirección y se han producido importantes reflexiones de la didáctica en la historia y la inclusión de aspectos más transversales, viéndose el arte como efecto de la misma. Así, a menudo se presenta una relativa conciliación con el patrimonio cultural, las visitas con finalidad didáctica a museos, ruinas, monumentos, etc. plenamente asumidas tanto por las instituciones educativas como escolares como museísticas y patrimoniales. Sin embargo, en franco contraste con este crecimiento, la inclusión de las mismas dentro del aula protagonizando debates históricos de gran relevancia a menudo no se contemplan como realidades efectivas. Aunque la función didáctica de los museos, centro de arte, archivos, instituciones patrimoniales y su utilidad como recurso didáctico se considera incuestionable –prueba de ello es que el uso de documentos en la enseñanza de las ciencias sociales es una práctica extendida, así como las visitas de campo con fines educativos– su uso se encuentra poco extendido porque la utilización del método científico en las aulas no es todavía una estrategia habitual. Así, nos encontramos con un déficit crónico en su aplicación porque, aunque desde un tiempo a esta parte se ha insistido en la necesidad y el interés de trabajar en el aula su uso cuenta con un desarrollo bastante pobre.

No se debe dejar a un lado la existencia de una serie de problemáticas difícilmente salvables a la hora de su aplicación. Aunque muchos profesores se plantean la importancia e incluso la necesidad de enseñar temas históricos específicos usando el arte como herramienta de amplio poder de atracción visual, muchos consideran que este uso sistemático añade una serie de inconvenientes a la problemática general de enseñar historia y articular propuestas didácticas basadas la necesidad de realizar un importante trabajo didáctico previo por su parte necesario por la dificultad que presenta el acceso directo a las mismas. Afortunadamente, desde principios del siglo XXI esta tendencia a facilitar el acceso al patrimonio cultural es una tendencia imparable que ha culminado en el acceso a un amplio dominio público de internet de los fondos artísticos, archivísticos y etnográficos facilitando así su acceso y uso a cualquier persona.

## **2.2. Análisis de la educación de personas adultas en España**

### **2.2.1. Objetivos de la enseñanza de adultos**

Lograr la igualdad de oportunidades en educación es “una de las más importantes condiciones para superar la injusticia social y reducir las desigualdades sociales en cualquier país [...] y es también una condición para fortalecer el crecimiento económico” (UNESCO, 2009: p.113)

Siguiendo esta línea, Faure resalta que es esencial:

*no contraponer nunca la educación de los adultos a la educación de los niños y de los jóvenes [...]: De aquí se deduce que la educación de los adultos no puede permanecer por más tiempo, en ninguna sociedad, como un sector marginal, y que debe reservársele un lugar bien claro en las políticas y en los presupuestos de educación, lo que implica una articulación sólida entre la enseñanza escolar y la educación extraescolar. (Faure, 1973: p. 290)*

Desde hace mucho tiempo la educación de adultos se ha definido como un instrumento para el cambio y la transformación social. John Dewey afirmaba que es simultáneamente un derecho y un bien público al que todos deberían tener acceso, pero en la que todos tienen igualmente la responsabilidad de participar, en el interés de construir y mantener la democracia (Dewey, 1915).



El valor real del aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida es el desarrollo de la capacidad para devenir agente personal y social, posibilitando que las personas se equipen a sí mismas para actuar, reflexionar y responder apropiadamente a los retos sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos que enfrentan durante toda su vida. (UNESCO, 2010: pp. 22-24) Aun así, resulta especialmente insatisfactorio el avance en el logro de los objetivos de la EPT directamente relacionados con la educación de adultos, en particular el aseguramiento de que se satisfagan equitativamente las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, y se redujesen las tasas de analfabetismo en un 50% en 2015. El acceso limitado a las oportunidades educativas en el pasado ha dejado a 774 millones de adultos, de los cuales dos tercios son mujeres, carentes de competencias en alfabetización básica.

### **2.2.2. Breve recorrido por la historia de la educación de personas adultas en España**

En nuestro país la educación en general, y la de adultos en concreto, siempre han estado ligadas a la tendencia política dominante en su momento, por lo que en periodos liberales la educación ha sido el medio para mantener y potenciar las libertades mientras que en periodos más conservadores, se decantaba más por el adoctrinamiento. Así mismo, la educación de adultos ha guardado y guarda una estrecha relación con el progreso económico, planteamiento que ha llegado hasta nuestros días. Aunque no hay que olvidar que en determinados momentos de nuestra historia como fue la dictadura, el objetivo principal, además del adoctrinamiento de la población, se centró en la tarea alfabetizadora para demostrar al mundo que nuestro país no tenía problemas de analfabetismo y así ser considerado un país moderno y salir de su reclusión (Comisión Europea, 2015).

Los términos "educación de adultos" y "educación permanente" son conceptos que se han mezclado en muchas ocasiones, provocando confusiones que han tergiversado el contenido real y el significado propio implícito en cada uno de ellos. Sin embargo, desde hace algunas décadas, se viene desarrollando un intento clarificador que ha llevado a la mayoría de especialistas a la siguiente precisión: la educación permanente sirve como marco referencial, no sólo a la educación de adultos, sino también al conjunto del proceso educativo al plantearse como "sistema de los sistemas educativos". Esta idea, en principio bastante clara y concreta, encierra muchos debates, profundas y sesudas reflexiones teóricas y, por supuesto, indudables contradicciones, presente sobre todo en la literatura político-educativa.

Cuando la Autonomía madrileña comienza a dar sus primeros pasos en la década de los 90, la Dirección General de Educación y Juventud se hace cargo de una parte de la educación de personas adultas, asumiendo las antiguas cátedras de la Sección Femenina. El Plan regional de Educación de Personas Adultas de 1993 supuso una plasmación efectiva de la presencia de la educación de adultos en toda la Comunidad. Hasta 1999 conviven el modelo de la Comunidad-los CEAS-, los EPA, del Ministerio de Educación y la labor de las diferentes entidades, tanto los Ayuntamientos como diferentes organizaciones que podían recibir subvención por parte del MEC o de la Comunidad de Madrid. En 1997 comienza a funcionar el Centro Regional de Educación de Personas Adultas y Garantía Social-más tarde, CREPA- impulsado desde la Dirección General de Promoción Educativa. En 1999 se asumen las transferencias educativas plenas, comenzando la labor de unificación del modelo. En agosto de 2001 se aprobó en la Asamblea madrileña el Marco de Actuación para la educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid (Suárez, 1998).

### **2.2.3. Organización de la Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid**

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid establece una serie de criterios que fijan la normativa de los centros de educación para personas adultas, así como la organización y funcionamiento de los mismos (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2016).

Según estos criterios, los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) en la Comunidad de Madrid ofertan enseñanzas dirigidas, como su nombre indica, a mayores de 18 años y, excepcionalmente, mayores de 16 años para alumnos con contrato de trabajo o deportistas de alto nivel). La Comunidad de Madrid cuenta con 69 centros específicos de personas adultas. Las actuaciones que se llevan a cabo para el desarrollo de programas formativos tienen lugar en Centros Públicos cuya titularidad ostenta la Comunidad de Madrid y los ayuntamientos o mancomunidades de municipios que suscriben convenios de colaboración con la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. El número de habitantes de una población, así como la distribución geográfica de las localidades atendidas determina el carácter local o comarcal de los CEPA.

La educación de personas adultas tiene tres grandes ámbitos de actuación: una dirigida a la formación básica dividida en tres tramos, considerándose el primero la alfabetización y

los neolectores, el tramo dos y el tramo tres constituido por los cursos 5º y 6º, correspondiendo a la Educación Secundaria. Enseñanzas iniciales organizadas en dos niveles: Nivel inicial I (1º y 2º) y Nivel inicial II (1º y 2º) y Enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria organizadas en dos niveles de un año académico de duración cada uno de ellos, tanto en el régimen presencial como en el de distancia. El tiempo y las materias de estudio (campos de conocimiento) varían de unos cursos a otros e incluso, en el caso de las optativas, de unos centros a otros. Si bien los campos comunes son: Comunicación-Lengua, Literatura e Idioma-, Matemáticas, Sociedad, Naturaleza.

El segundo ámbito de actuación se corresponde a las enseñanzas técnico-profesionales, las relacionadas con la mejora del empleo, las que proporcionan la posibilidad de acceder a una formación ocupacional o a enseñanzas que complementen la competencia profesional.

El tercer ámbito está dirigido a las enseñanzas para el desarrollo personal y la participación a través de cursos relacionados con el concepto de educación no formal. Se agrupan las diferentes enseñanzas en seis apartados: formación informática; idiomas; ampliación cultural; desarrollo personal; desarrollo sociocomunitario; dirigidas al mundo laboral. Todos los Centros imparten este tipo de enseñanzas asumidas en los diferentes proyectos curriculares, pero no todos las ofrecen en número similar. En la Comunidad de Madrid se entiende la educación permanente desde otros enfoques con las propuestas que desarrollan las Universidades Populares, las Escuelas Populares, las asociaciones culturales o vecinales, los centros culturales municipales, los agentes sociales con la formación continua volcada hacia el empleo, siendo también posible optar por la modalidad a distancia o las enseñanzas que se están aplicando con el programa Mentor.

#### **2.2.4. La educación de personas adultas en España: Trayectorias de abandono escolar temprano**

Pese a que cada relato sobre el abandono escolar es un mundo en sí mismo, plagado de particularidades existen, en palabras de Rafael Feito Alonso (2015: pp. 352-361) una serie de características comunes que podrían definir la trayectoria escolar de los adultos:

A modo general, una de las primeras causas atribuidas serían las ambientales derivadas del bagaje cultural y la formación socioeconómica de la familia. Otra de las causas se referiría a la experiencia negativa de la trayectoria escolar por toda una serie de

condicionantes (la influencia de grupos de iguales, traumas, enfermedades, desmotivación, falta de interés, etc.). La tercera causa podría atribuirse a motivaciones personales y desinterés por el coste de oportunidad de seguir estudiando frente a la inserción laboral temprana. La cuarta podría derivarse en el país de origen y la tradición escolar de la misma. Finalmente, la quinta causa radicaría en la propia escuela y su tendencia a excluir a todo aquel que no se avenga a la norma de lo que se entiende por alumno académico.

Muchas veces, la causa de abandono escolar puede darse por un funcionamiento excluyente de la escuela desatendiendo a su atención especializada. La posible desatención al nivel y la flexibilidad del paso de curso parece también ser causa y agente, producto de un funcionamiento excluyente en la escuela.

De acuerdo con la investigación de García Gracia, la desafección escolar es la primera y principal causa del abandono. El primer perfil, el mayoritario, lo dibujan aquellos jóvenes que abandonan la ESO como consecuencia de un proceso de “desafección” escolar. Se utiliza dicho, neologismo para referirse al “proceso de desvinculación física y emocional que viven estos jóvenes, a lo largo de su escolarización”. (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013: p. 61) Las situaciones de “desafección” afectan a jóvenes poco motivados para los estudios, con falta de interés por el programa escolar, a los que se aburren en clase, a muchos repetidores, a jóvenes absentistas, a los que han vivido expedientes de sanciones, a los que han sido expulsados en más de una ocasión. ¿Hasta qué punto la dinámica escolar excluye a ciertos alumnos?, ¿o se trata simplemente de una actitud de rebeldía sin causa? Muy posiblemente, el hecho de volver a la escuela “implica un ejercicio de autocritica de la adolescencia que impide cualquier atisbo de discurso crítico contra la escuela”. (Feito, 2015: p. 364)

La ESO de adultos no es propiamente una escuela de segunda oportunidad, sino de primera. Muchas circunstancias adversas –familiares, situaciones de marginalización social, inmigración, etcétera- que casi todos han padecido, aconsejan en la medida de lo posible que los poderes públicos promuevan la generalización de la consecución del título de graduado en la ESO y la continuidad escolar más allá de la obtención de esta credencial. Muchas de las historias de vida reflejadas en un Centro de Enseñanza para Adultos son todo un análisis de las deficiencias de la escolarización para generaciones nacidas una vez iniciada la transición democrática e incluso bien avanzado el periodo democrático. Aun en el caso de los estudiantes más jóvenes, los cuales probablemente se han escolarizado en mejores condiciones que sus compañeros de más edad, aparecen factores sociales y familiares que están detrás del abandono escolar (Rumberger, 2011: p. 169). El abandono

escolar bajo mínimos puede a su vez ser síntoma y reflejo de un sistema productivo que ha pasado a aceptar una fuerza de trabajo escasamente cualificada donde la carencia de títulos educativos no era especialmente grave y el modelo actual.

La escuela puede llegar a convertirse en un lugar donde la dignidad personal se ve sometida a serios ataques cuando el alumnado considera que es escolarizado en aulas para alumnos con peores resultados. Se trata de un sentimiento que ya hace años detectara Jeannie Oakes (1985) y que expone en sus estudios sobre la agrupación por niveles de rendimiento. Los alumnos de los grupos menos académicos son contemplados por los demás estudiantes como poco inteligentes, lo que provoca en aquellos el desarrollo de autopercepciones negativas. Además, participan menos en actividades extracurriculares y se comportan peor. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles, la cual no incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja autoestima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas. (Feito, 2015: pp. 352-361)

### **2.3. Marco psicopedagógico. Cómo aprenden los adultos**

Se considera adulta a toda persona que ha adquirido un estatus de edad, cierta madurez y autonomía, en condiciones de aceptar responsabilidades, actuar bajo el dominio de la razón y equilibrar su personalidad. Se definen de este modo dos aspectos de adultez: la experiencia determinada por el “devenir histórico” (acontecimientos políticos, económicos y sociales que la persona le ha tocado vivir y que lo han marcado social y culturalmente) y el sistema sociocultural y laboral, que es el que determina los roles a asumir por los individuos y definen su estatus social.

#### **2.3.1. El aprendizaje de adultos**

El aprendizaje fue, desde sus inicios para el ser humano, la base fundamental para el desarrollo y la apertura diferentes horizontes. Al respecto, se refirió A. N. Leontiev (1981), al señalar que “cada individuo aprende a convertirse en hombre. Para vivir en sociedad no le basta con lo que la naturaleza le otorga al nacer. Debe asimilar lo que ha alcanzado la humanidad en el curso de su desarrollo histórico” (Leontiev, 1981: p.43).

El aprendizaje humano no sólo es la actividad individual del sujeto, sino el propio intercambio y la relación de los sujetos una colaboración intrínseca del aprendizaje humano. El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser contruidos en la experiencia sociohistórica producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad". Sin embargo, es muy importante considerar que el verdadero aprendizaje comienza cuando existe una incorporación del análisis, de significación y elaboración personal de todo lo aprendido; todo el que está aprendiendo. Para que realmente aprenda, tiene que participar activa, reflexiva y creacionista en la construcción y la reconstrucción de sus significados.

Por esta razón, resulta necesario recalcar cuán importante es la figura del profesorado en material de mediación, el cual influye como puente en el proceso complejo de la manera en que cada sujeto recibe, acepta, incorpora y elabora la información que recibe de parte del profesor, de sus compañeros de aula, de trabajo, familiares y de todo su entorno sociohistórico. De este modo, es imposible que un proceso tan complejo transcurra de manera lineal, narrando hechos, llenando la pizarra de ideas acabadas que después serán reproducidas. Exige más bien participación, confrontación y despliegue de relaciones que conforman o pulen ideas.

### **2.3.2. El aprendizaje significativo**

Si entendemos el aprendizaje significativo como aquel que el individuo, partiendo de conocimientos previos y gracias a la interacción o mediación reorganiza sus conocimientos (esquemas cognitivos) con nuevas dimensiones y estructuras que es capaz de transferir a otras realidades cognitivas, describiendo los procesos y principios explicativos que afectan a tales realidades y mejoran su capacidad de organización comprensiva (aprender a aprender) en relación a otras experiencias de aprendizaje (significatividad psicológica), dichos sucesos evolutivos se convierten en las tareas de aprendizaje significativo más importantes del desarrollo adulto.

En general las teorías constructivistas enfatizan la idea que aprender no es una tarea pasiva, sino eminentemente activa. Aprendemos haciendo e incorporando lo nuevo que vamos conociendo a los esquemas que ya poseemos. El aprendizaje significativo surge cuando existe un sujeto constructor de su propio conocimiento, en este caso el alumnado adulto que relaciona los conceptos aprendidos formando un nuevo sentido a partir de la

estructura conceptual que ya posee. Es decir: construye nuevos conocimientos a partir de los adquiridos con anterioridad activamente (Delgado, 2011). Las cuatro premisas básicas de este enfoque teórico serían las siguientes:

1. El conocimiento no se transmite, sino que se construye. El alumno o alumna adulto y adulta parten de una premisa principal: un conocimiento más madurado que el de un adolescente en plena etapa de desarrollo de aprendizaje
2. El aprendizaje tiene significado para un individuo cuando consigue conectar las ideas y esquemas de conocimiento que ya posee con los nuevos contenidos que se presentan, de este modo, el enfoque histórico debe estar dirigido a una red de interacciones entre los conceptos históricos y los conceptos reales que el alumnado puede experimentar en la actualidad. La información no es lo mismo que conocimiento, ya que conocer significa utilizar de una manera operativa y funcional los datos conseguidos.
3. El formador tiene un papel fundamental y crítico en modelar la comprensión de los nuevos contenidos que se presentan, detectando a través de diversos métodos sus problemas de aprendizaje y presentándole la información en un formato adecuado a su actual nivel de conocimientos, por eso es importante comprender la situación a la que se enfrenta el alumnado a la hora de incorporarse de nuevo en el aula.

### **2.3.3. El aprendizaje reflexivo**

Una etapa de aprendizaje de carácter más reflexivo permitirá al alumnado adulto a aprender a través de las experiencias. Por eso, llamar su atención y potenciar su capacidad reflexiva es síntoma de primer orden. El adulto o adulta debe conseguir extraer de la materia impartida un trasfondo social, convirtiéndolo en sujeto activo con capacidad de crítica, sentirse responsable a la hora de cometer un juicio crítico y cuestionar la enseñanza misma. Sus mecanismos intelectuales se basan, sobre todo, en la introspección y el contraste de ideas fruto de experimentación y experiencia personal. Actividades para descubrirse a sí mismo, poder identificar su entorno y conocer las leyes que rigen la propia inteligencia y los métodos basados en la experiencia constituyen prácticas ideales en la enseñanza de adultos.

Las personas adultas se encuentran en una situación de aprendizaje continuo, por lo que es imprescindible que el formador tenga en cuenta su punto de partida individual: formación previa, bagaje cultural, experiencia académica y profesional, aprovechando y adaptando

todo este trasfondo a las nuevas enseñanzas, siendo partícipes del mundo actual, de la adaptabilidad al cambio continuo y, por ende, a la máxima actualización posible. Se ha observado que muchos de los alumnos y alumnas no participan en el aula por falta de autoestima y miedo a cometer errores que los desmotiven, de ahí que para este tipo de alumnado deben comprender que muchas veces el aprendizaje histórico falla a la hora de entender terminologías y asociaciones relacionadas con la materia. Una pauta esencial es, ante todo, el principio de asociación desde la cual pueden llegar a comparar realidades pasadas con las del presente.

Educadores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey y Freire, hace tiempo señalaron que la enseñanza más eficiente es aquella que involucra activamente a los estudiantes en forma individual o en grupo, la que trata de mostrar más las interconexiones entre las áreas de conocimiento que sus límites demarcatorios y al mismo tiempo la que trata de establecer conexiones entre lo que se aprende, lo ya aprendido y el mundo real. Desde esta perspectiva podríamos señalar una serie de principios que, manejados prudentemente, facilitarían formas de enseñanza orientados a aprendizajes significativos y a una evaluación al servicio de esos aprendizajes de forma coherente (Freire, 1986). Si se asume un enfoque formativo constructivista, luego no se puede impedir que los adultos se movilicen en forma autónoma en la búsqueda del saber y los conocimientos.

La Dr. C Nora Isaac Díaz (2013) considera establecer también como principios principales que caracterizan a los adultos:

- La heterogeneidad: La edad, los intereses, las prioridades, las necesidades, las preferencias de los que se incorporan a los diferentes niveles de esta educación suelen ser muy diversos.
- La autonomía y la responsabilidad: Reflejan tener objetivos claros y elegidos, valorizados y actualizados.
- La Utilidad: Los logros y éxitos son muy deseados y muestran impaciencia y ansiedad. Mucha preocupación por los resultados. Altas exigencias del medio social y laboral. Necesidad de satisfacer gran número de expectativas.
- La pertinencia: acorde a sus características personales, el participante de esta educación debe satisfacer necesidades, prioridades, intereses reales de su vida, referidos a su trabajo, familia, entre otros.



- La inmediatez: El estudiante adulto necesita y debe ser capaz de lograr aplicar con utilidad los nuevos conocimientos de inmediato y a su vez, reflexionar y relacionarlos con sus experiencias prácticas y otros anteriormente apropiados.

Su forma de aprendizaje debe ser altamente motivante por las características bio-psico-sociales de los participantes, el vínculo del contenido que se enseña y se aprende con su función y desempeño laboral y viceversa y la posibilidad de comprender mejor, con basamentos teóricos, los problemas cotidianos de la vida y del trabajo.

El aprendizaje reflexivo está condicionado por lo que aportan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sus estrategias, sus estilos, sus procedimientos; su estado actual y sus potencialidades. Los estudiantes que aprenden tienen una historia que les precede, que constituye el cimiento sobre el cual se elaboran los nuevos conocimientos, las habilidades, los hábitos, las capacidades, los sentimientos, las actitudes y los valores. El objeto de estudio es analizado no tal cual es, sino en dependencia del análisis que realiza cada sujeto. Este análisis difiere de un sujeto a otro, porque diferentes son sus posibilidades cognoscitivas, las de relacionar, de hacer inferencias, de transferir, de asociar. Lo que, para algunos estudiantes resulta obvio, para otros puede ser difícil de descubrir.

Su carácter analítico hace posible que los estudiantes, ante situaciones de aprendizaje, utilicen estrategias que les permitan, de manera original, encontrar la solución buscada. El análisis reflexivo favorece la óptima utilización de las potencialidades y los recursos de los estudiantes en el planteamiento y la solución de problemas. Este aprendizaje depende de las experiencias de los estudiantes, tanto cognoscitivas como afectivo-valorativas, las que determinan, en buena medida, la aceptación o el rechazo del proceso de aprendizaje, al vincular lo que aprenden con sus necesidades actuales y proyectos de vida, con sus motivaciones e intereses.

Se necesita que el o la estudiante se sitúe ante una solución problemática que esté en condiciones de darle solución, para ello necesita motivación y posibilidades reales para enfrentarlo el problema y solucionarlo. De esta manera se estimula su actividad reflexiva, el cuestionamiento y la búsqueda productiva del conocimiento.

El aprendizaje reflexivo se nutre de las relaciones profesor-estudiante y estudiantes-estudiantes que se establecen en el grupo escolar. En el marco de este intercambio, se produce el perfeccionamiento del contenido que aprenden, de los y las estudiantes y de los

profesores. La reflexión individual tiene que conjugarse con la reflexión colectiva. Este aprendizaje se apoya en la responsabilidad creciente del alumnado ante el proceso de aprendizaje y en la manera en que regulan las estrategias y los procedimientos de aprendizaje, puestos en práctica para la apropiación del contenido mediante el control y la valoración del proceso y los resultados y, en correspondencia con ello, Al favorecer transformaciones positivas en el individuo como personalidad, no debe limitarse a una etapa determinada de su vida escolar, sino que debe ser estimulado sistemáticamente, utilizando diferentes grados de exigencia. Si se pretende formar personas reflexivas, no podrá lograrse si no es que, con frecuencia, tengan que adoptar posiciones críticas y propias ante el objeto de aprendizaje (Velázquez, et.al., 2007: pp.14-17).

A partir de las consideraciones expresadas en las características, las dimensiones y los indicadores del aprendizaje reflexivo, se puede plantear que el aprendizaje reflexivo exige de una enseñanza reflexiva que debe: colocar al alumnado adulto ante situaciones que generen una forma de involucrarse activamente en el proceso. Utilizar procedimientos metodológicos que estimulen el diálogo, el intercambio, la reflexión, el razonamiento y la elaboración de generalizaciones es posibilitar que los estudiantes expresen sus puntos de vistas y lo que piensan sin temor al rechazo o la coerción, logrando así que los estudiantes asuman los objetivos de cada actividad y se motiven por alcanzarlos, a partir de la precisión de estos por parte del profesor y la orientación para alcanzarlos.

#### **2.4. La didáctica de Historia y el fortalecimiento de su aprendizaje mediante el arte**

A mediados del XIX se escolariza el pasado y el conocimiento histórico se introduce dentro de los intereses del código disciplinar de la enseñanza en España acerca de los beneficios, utilidades y virtudes de esa educación histórica. La propia reviviscencia del caduco código disciplinar de la historia escolar fue reactualizada bajo una operación retrocultural donde se han concitado poderes y palabras, alianzas estratégicas entre el neoconservadurismo y los gremios profesionales. La historia plasma una narrativa de los poderes dominantes que han gobernado y creado la subjetividad de los individuos a través de la disciplina de los saberes y la desigual apropiación y goce de los mismos.

Durante mucho tiempo, su conocimiento se ha concebido como proteico y sin fronteras definidas que, como género literario, cultivado y circulando asociado ornamentalmente a

otros saberes más valorados dentro de la cultura dominante. Raimundo Cuesta (2002) alega que la “invención” de la historia como materia de enseñanza normalizada es producto de una faceta de transformación que acompañaron a la implantación del dominio social de la burguesía. La huella literaria de la primeriza historia escolar perdura, y la construcción de la historia como asignatura se presenta como lento y tortuoso camino hacia la “individualización” disciplinar.

*Si la enseñanza de la historia parece tener que mirar a los fines en virtud de los cuales se aboga por recuperar la memoria del pasado y, consiguientemente, olvidarse de cualquier tipo de pseudojustificaciones, es preciso construir, frente al viejo y nuevo canon del código disciplinar de la historia escolar, un proyecto de didáctica genealógica, no elitista, no sexista que, siguiendo los dictados de la razón crítica, favorezca la erección de una contramemoria enfrentada, sin concesión alguna a la recreaciones monumentales y anticuarias que todavía alimentan la historia enseñada en las instituciones escolares (Cuesta, 2002: pp.38-40).*

Existe pues un deber de esgrimir la importancia del aprendizaje histórico, del favorecimiento de una enseñanza a nivel identificativa de cuestiones como el arte, considerando dos supuestos centrales como es la propia propuesta de la enseñanza, íntimamente relacionada con las representaciones que los profesores de historia poseen acerca de la importancia de seguir enseñando historia y por otro lado, “el papel que desempeña la enseñanza del saber histórico y artístico, la enorme particularidad que esta tiene en un alumnado adulto y su percepción social como sujetos histórico-sociales” (Rojas, 2011: p. 141). Existen diversos dispositivos extraescolares que contribuyen a esa construcción de conciencia social en los sujetos, y su enseñanza en el aula tiene un grado de impacto en los propios esquemas sociales y la forma en la que los alumnos interpretan su entorno social. ¿Cómo tienden los docentes a concebir la enseñanza de las ciencias sociales y más concretamente de la historia?

En el ámbito escolar, resulta una práctica común que exista más debate en torno a aspectos metodológicos (técnicas, estrategias y recursos didácticos) para ser transferidos a la aplicación de la enseñanza de una materia de libro que cuestiones en cuanto a las finalidades de la propia enseñanza, su impacto en la construcción de la conciencia social e histórica del propio alumnado en edad adulta. En el área de Ciencias Sociales de los CEPA se estructuran las ciencias sociales en función de contenidos históricos como eje disciplinar, complementado con disciplinas transversales que contienen una relación intrínseca con ella. A la hora de preguntarse acerca de qué tipo de Ciencias Sociales, qué

tipo de historia, de geografía o incluso de arte son necesarias para confeccionar propuestas de enseñanzas coherentes y relevantes, surge el conflicto. A menudo la propia definición explícita dada por finalidades político-ideológicas del saber histórico, la ausencia de una fuerte justificación teórico-política hace difícil y obstaculiza la comprensión, sentido y significación al sujeto adulto. De ahí que la duda que muchos manifiestan en cuanto plantea legítimamente que estudiar historia quizás aporte conocimientos del pasado, pero en sus vidas resulta prácticamente inservible, no resulte una sorpresa.

Surge pues la necesidad de plantear, problematizar y transparentar el propósito social de la enseñanza de las ciencias sociales como vía de comunicación de valores, ideas, creencias y conocimientos sociales en las aulas de enseñanzas medias para adultos. También la categoría alumno-adulto, los diversos significados que los distintos actores escolares asignables a este tipo particular de estudiantes. Partimos entonces de que, el adulto posee un bagaje experiencial del mundo social vivido, las posibilidades para comprender su entorno sociopolítico más próximo y lejano y oportunidades para comprender su papel activo en la realidad en la que a diario se desenvuelve.

La formación en educación secundaria para adultos no sólo debe cumplir con la finalidad de acreditación titular, sino también una conciencia social reflexiva y crítica que le permita al alumnado enriquecer múltiples lecturas del mundo social que les rodea. El papel del docente como mediador de la enseñanza de adultos cumple un rol de primera orden. En los procesos de “transposición didáctica” (Chevallard, 1991): la enseñanza no sólo está condicionada por un contexto sociohistórico, cultural, político e institucional, sino también por las representaciones que los mismos profesores y profesoras poseen acerca de la naturaleza de la disciplina que deben enseñar condicionados por los marcos de referencia que poseen en términos curriculares. Para que sea posible identificar conocimientos sobre el objeto de la disciplina y su relación con dicho saber, es importante “calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo de cómo el profesor da sentido al mundo en general y a su práctica docente en particular (Pérez y Gimeno, 1988: p. 44).

Los docentes son sujetos individuales y sociales al mismo tiempo, que, a partir de su formación académica y sociocultural, van construyendo definiciones sobre el saber histórico y sus rasgos específicos como conocimiento de lo social, pues “la ideología traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos, comportamientos”. (Torres, 2005: p.18) En este sentido, se enseña la historia en función de la percepción del profesor. Toda noción e idea de un supuesto ideológico son construcciones de sentido que determinan la forma en la que se

enseña. Los primeros avances en cuanto a la historia enseñada se basan en supuestos ideológicos de enseñanza de la disciplina misma, pudiendo clasificarse de forma muy generalizada en dos polos: la de una historia inclinada a la resignación del devenir histórico y por otro a la conciencia crítica de la enseñanza para un cambio social. Así pues, el conocimiento histórico puede moverse en un terreno que equilibre estos dos polos: “el de comunicar una mirada acabada en su pasado, presente y futuro; y el de transmitir una visión que contemple la posibilidad del cambio social” (Rojas, 2011: p. 151).

En la primera, hay una tendencia a construir un conformismo social, bajo el supuesto determinista según el cual, la realidad es algo dado e inevitable, y sobre la cual, es imposible actuar; “la reedificación del conocimiento y de la realidad social puede considerarse uno de los obstáculos epistemológicos más peligrosos por cuanto que el dogmatismo paraliza el entendimiento y la conciencia de ausencia de alternativas paraliza la actuación” (Pérez, 1992: p. 8) En la segunda, existe una voluntad de favorecer la construcción del pensamiento crítico, liberador o emancipador, que le permite al alumno asumirse como sujeto histórico y crítico capaz de entender e intervenir en el entorno social activamente.

Cualquier propuesta de enseñanza puede estar orientada activamente, cuyos actos reflexivos pueden poner en boga reflexiones valorativas de la práctica educativa y el impacto de su desarrollo. (Torres, 1991). Es necesario, por lo tanto, repensar, transparentar y redefinir qué utilidades hemos de adjudicarle los docentes a la historia como conocimiento académico y escolar. ¿Para qué seguir enseñando historia? ¿Por qué el alumnado adulto debe aprender historia? ¿Qué deben conseguir con ese conocimiento?

La relación entre cómo enseñar Historia y la realidad escolar es compleja: dicha disciplina ha sido sometida a un proceso reduccionista, particularizada al máximo como un resultado de creación tipológica, arquetípica y mitificada. Más que teorías científicas de la historia se deforman diversas interpretaciones historiográficas, de ahí que se intente desechar la forma tradicional de los “acontecimientos” anclada en la vieja cronología estructural y orgánicamente discontinua; aséptica, neutral, acrítica y anticientífica. Lo difícil no surge a la hora de enseñar la sucesión de acontecimientos sino “cómo estructurar un conocimiento científicamente válido de la realidad histórica, y cómo exponer el mismo” (Perafán, 2013: pp. 149-160). Es la propia historia como disciplina científica, quien acorde a su desarrollo y evidencias debe plantear sus objetivos a nivel de enseñanza. Si enseñar historia es importante para la vida, lo mismo se hace necesario entenderla como teoría científica de la realidad total, humanista, expresión y reflejo de la aventura humana; influyente en la

evolución individual, colectiva, reivindicativa, plural, cultural, tradicional, en el desarrollo crítico y liberador.

De este modo, el mirador histórico es siempre el presente constituido como una larga cadena histórico-evolutiva, culminación e inicio de etapas y procesos indetenibles, las cuales instintivamente el alumno rechaza el pasado como algo ya realizable y exento de interés. Por ello, un método que se basa en relatar lo retrospectivo exige de hecho un tipo de educador comprometido con el conocimiento y comprensión de la historia, juntamente con múltiples disciplinas para ayudar a transformar una comprensión plena y libre del Mundo y de la Humanidad.

La renovación pedagógica del siglo XX, plural pero convergente, ha triunfado relativamente y está a debate de nuevo lo esencial del qué, el cómo y el por qué enseñar la historia. El cambio de contexto social, político y cultural de un siglo a otro, y la aceleración histórica que todavía estamos viviendo engendra nuevas preguntas, nuevos desafíos y nuevas propias prácticas. A tenor de los problemas y avances acumulados, y de los tiempos que corren, articulando el papel activo de los alumnos y el nuevo protagonismo de los profesores, los saberes y competencias han de ser globales, novedosos, sin olvidar la dignificación de la materia en todos los estadios.

Enseñar a pensar esta disciplina de manera global es una reclamación de este tiempo y estrategia de futuro. Para lo cual se debe practicar la intradisciplinariedad entre especialidades historiográficas, que ponga en evidencia la capacidad investigadora y didáctica de la historia para integrar otras ciencias sociales, fuera de la práctica cronológica y temática, más aproximada a las concepciones globales de la historia, educando en cercanía e innovación.

#### **2.4.1. ¿Qué enseñar y cómo enseñar historia a través del arte?**

La concepción de hacer girar la educación del siglo XXI sobre las competencias laborales o empresariales está abocada al fracaso, pese a que esta sea todavía la visión social predominante. Sólo una educación en competencias y valores pueda alcanzar el consenso suficiente en las comunidades educativas para poder hablar de un mayoritario y eficaz “nuevo paradigma educativo”, siendo el único modo además de conciliar en la teoría y práctica el papel activo de los alumnos, objeto de competencias, con el papel activo del profesor, sujeto principal de valores y contenidos. Una historia enseñada desde valores universales, desde el punto de vista actual, hace necesario también una historia

investigada desde valores deontológicos para que nadie pueda instrumentalizarla para justificar lo injustificable.

Su enseñanza a través de la esfera gráfica y visual ayuda a la familiarización y percepción sensorial e informativa, mientras que resulta como una base necesaria las interpretaciones y explicaciones científicas que se han ido elaborando a lo largo de los años sobre la realidad histórica: de lo simple a lo complejo, proporcionando visión totalizadora de la realidad captada en toda su complejidad y dinamicidad. La enseñanza de historia puede representar un apoyo a la fortaleza existencial del adulto, y es necesario que el “conocimiento del pasado” se extienda no como algo exento y ajeno a ellos mismos sino como una toma de conciencia que permita ubicarse en el proceso histórico, en la conciencia, identidad y compromiso como objetivos fundamentales (Lombardi, 2000: p. 23).

En el pasado reciente los métodos de estudio de una historia del arte en la escuela han consistido en su mayor parte en la mera contemplación de reproducciones en diapositivas de “obras maestras” del arte occidental; relegadas a un mero análisis formal y figurativo, lineal y categórico del mismo. Introducirse en el arte no es tarea sencilla, y es preciso revisar la metodología más adecuada. Con la finalidad de romper las barreras tradicionales de las distintas disciplinas y centrarse más en cuestiones sociológicas generales que tienen relación con el arte, pueden incluirse estas en el currículum como producción y reproducción de la vida cultural y social.

Las tendencias recientes del arte sugieren formas nuevas de incorporar la herencia artística a la educación. Cuando se analizan cuestiones fundamentales como “qué es un historiador del arte” o “para qué sirve el arte”, y cuando la respuesta se muestra claramente negativa o confusa, el problema está en que a menudo se desconoce la fiabilidad a la hora de conectar esta disciplina con otras, como es la sociología o la antropología, fundamentales en la comprensión histórica en las aulas (Freedman, 1992: pp. 81-85).

Centrarse en la “lectura” interpretativa del arte figurativo en un adulto, es igualmente dificultoso que con los jóvenes. De ahí que el factor experiencial vital del alumnado debe ser la primera fórmula de conexión temporal, multidimensional y sensibilizadora dentro de la cual se localizan culturalmente grupos diversos.

Los centros educativos fallan muchas veces al explicar las razones por las que los historiadores e historiadoras del arte se interesaron en el pasado por determinados artistas, objetos y estilos. Quizás falta un gran interés por comprender cómo se construye el

conocimiento histórico del arte y que sean conscientes de los trabajos de las comunidades de profesionales (incluidas otras disciplinas artísticas) que influyen en esa construcción, especialmente si se relega esta disciplina a un plano muy secundario, ya sea en exposiciones orales como en los propios libros de texto.

Una obra de arte histórica se transforma a lo largo del tiempo con las lecturas que se hacen de ella. Sus diversas interpretaciones y comprensiones se unen a ella y, en cierto sentido, pasan a formar parte de lo que hoy llamaríamos “artefacto artístico”. La multiplicidad interpretativa de la misma puede ser un punto a favor, pero también en contra si no se utiliza comparativamente. Para que el arte colabore como objeto histórico, el profesorado puede encontrar gran utilidad en las fórmulas de representación de la vida cultural y social. Pese a que este tipo de estudiantes en su vida diaria tienen muy poco contacto con el arte, la anécdota y el día a día les sugiere una inmediata familiarización y curiosidad por los conceptos. El alumnado debe ser consciente de que es un participante activo. El hecho de escribir y de hablar sobre el arte ayuda a los estudiantes a desarrollar formas de articulación y sensibilidad histórico-artística.

## **2.5. Base teórica para la propuesta metodológica**

### **3. Objetivos**

Los objetivos principales de este trabajo están dirigidos a:

- Reflexionar sobre las prácticas docentes a la hora de impartir la materia de Geografía e Historia en los centros de enseñanza para Adultos
- Proponer una serie de aspectos de mejora enfocados en una integración más justa dentro del uso del arte y la memoria histórica como sujeto (no mero objeto auxiliar) a la hora de impartir dicha asignatura.

Como objetivos secundarios, se marcan como imprescindibles:

- Analizar las carencias y desajustes de la metodología de aprendizaje debido a situaciones personales (sociales) y ambientales.
- Analizar el modo en el que el alumnado adulto concibe la asignatura de Ciencias sociales y el grado de aproximación de las mismas en su práctica habitual en el día a día.



- Intentar reunir todos los factores para favorecer el método de aprendizaje del alumnado adulto en aras a proyectar una metodología dinámica y adecuada en el aula.

#### **4. Metodología y análisis de datos**

La experiencia puesta en práctica ha partido de la presuposición o aceptación de que el conocimiento científico de la Historia se basa en el análisis, valoración e interpretación de las distintas fuentes históricas a través del arte. Si el objetivo principal es introducirnos, e introducir a nuestros alumnos en el pasado, y fomentar el uso de metodologías propias de la investigación histórica, el partir de una base histórico-artística nos permite desarrollar muchos conceptos.

El punto de partida es originado por multiplicidad de opiniones en cuanto a la forma de imbuir al estudiante en el conocimiento histórico de un o una docente en la que no todos están de acuerdo con una metodología y técnica de interpretación histórica. Pese a eso, afortunadamente la mayoría reconoce la importancia de iniciar al alumnado en el estudio de esta nueva Historia. Aunque algunos afirman que los métodos del historiador sólo deben estar ligados a investigaciones científicas porque en realidad en las clases no se han de formar investigadores, sin embargo, como apuntan muy acertadamente Prats y Santacana (2011), este fenómeno de comparación entre disciplinas se produce porque en general la Historia está considerada como algo meramente cultural y no como una ciencia social y que estas visiones no científicas de la Historia afirman que en el terreno didáctico no interesa conocer su proceso de elaboración, negando así a los alumnos y alumnas no sólo el conocer los elementos y los métodos del historiador, sino proporcionándoles una visión ignorante de qué es la Historia y una concepción doctrinaria y dogmática de la misma.

Para ello es necesario no sólo superar los distintos problemas que habitualmente se han esgrimido:

*[...] la educación dejaría de ser una “reproducción” cultural y social para considerarse una esfera de “producción” e incluso de potencial transformación. Este es uno de los cambios que se demuestra más complicado, puesto que atañe a representaciones sociales de la educación profundamente enraizadas en nuestras culturas. La insistencia en la obligación por parte de la escuela de “transmitir” conocimientos y valores ya*

*establecidos no ayuda precisamente a reconocer el valor productivo y creativo que pueden tener los procesos pedagógicos. Que las producciones escolares rara vez reciban un reconocimiento en otras esferas culturales y sociales remacha el clavo de la visión reproductiva y subordinada de la enseñanza (De Serdio, 2010: pp. 57-58).*

El aprendizaje histórico a través de las imágenes ha sido el punto de partida como un formato innovador que se ha ofrecido a estos alumnos frente al formato clásico de clase magistral, poco acostumbrados a la experiencia de indagación a través de las imágenes, la interpretación simbólica de las mismas y por ende a un acercamiento al conocimiento significativo. Si se parte con la premisa de que el arte ha estado íntimamente al servicio de los sistemas de poder vigentes, como método de propaganda ideológica -entre muchas otras características- indagar a través de las imágenes puede servir como una forma de acercar el lenguaje histórico al alumnado. Y, efectivamente, la puesta en práctica no ha mostrado otra cosa que el despertar de un interés generalizado por la interacción y puesta en común de los datos aportados en la clase a través de la exposición multimedia de fondos de arte, sin caer en la trampa de la monotonía, fortaleciendo el descubrimiento activo de su relación con el pasado y con el presente.

Si partimos de una necesidad, dice Carlos Barros (2007), de aprender la historia desde una formación más exigente desde la labor educativa e investigativa, el trabajo con fuentes tanto escritas como visuales puede orientarse según la idea decimonónica de Langlois y Seignobos de que la “historia se hace con documentos”, o aceptar la diversificación de las mismas, desde el documento oficial hasta la literatura coetánea, la cultura material, artística, audiovisual y digital. La adquisición de habilidades historiográficas, iconográficas y la perspicacia a la hora de comprender los sucesos históricos de primera mano por parte del alumnado, logra convencer al individuo desde un punto de vista más protagonista y participativo, adoptando el punto de vista del autor ante los libros de historia, lo que no siempre se consigue en otros ámbitos. Consigue educar actualizando la historiografía de manera triple: enseña la historia como ciencia-sujeto, procura aproximaciones globales y analiza el presente a la manera de los historiadores. Es importante, así mismo, transmitir una “verdad histórica” en la que se le presente como una historia condicionada por el contexto actual, los intereses sociales y políticos y del propio historiador: descubre su objeto conforme lo construye y enseña.

Los sucesos actúan como situación de aprendizaje significativo para la que el sujeto adulto requiere desarrollar nuevas estrategias que transfiere a otras áreas de su vida presentes y futuras, pudiendo poner en marcha el desarrollo de actitudes, valores y conductas propias por el paso y vivencias de dichos sucesos. Por esta razón, la historia es una de las asignaturas más poderosas y eficaces a la hora de posibilitar el uso de diversos métodos que indaguen en el desarrollo cognitivo adulto, ya sea como formas de solucionar problemas existentes, concebir problemas nuevos en base a la concepción presente de realidades en contextos conocidos y superando lo aprendido previamente. Sería necesario pues encontrar aquellas que poseen una mayor significatividad afectiva y cognitiva sumado a un mayor poder predictivo para ser exitosos en dichos objetivos (Ruiz, 2001).

En la actualidad contamos con una increíble posibilidad de acceder a innumerables recursos para facilitar la enseñanza histórica y es labor e iniciativa del docente tener habilidad y conocimiento suficiente para poder jugar con muy acertadas alternativas de exponer visiones históricas a través ámbitos como es el artístico, fuera de la clásica concepción de que “el arte en las aulas queda relegado a una mera visita extracurricular a un museo”.

Si las escuelas temen un acercamiento profundo y arriesgado a disciplinas transversales como es el arte, también desde la propia esfera del arte se produce una reclamación y a la vez una descalificación de lo educativo: se ve en ella una posibilidad de problematizar las formas en que las prácticas culturales contribuyen a la producción de sujetos y la transformación crítica. Pero a veces dichas escuelas y museos son cuestionados por fomentar unas relaciones jerárquicas entre, por un lado, el conocimiento y quienes lo “poseen” o administran y, por otro, los alumnos o públicos, a menudo reducidos al consumo pasivo de lo que les es administrado. Como resultado de esta crítica, justificada o no, el término educación se considera inadecuado para referirse a un proceso de trabajo basado en la negociación y mediación. En lugar de pensar en una educación artística, o un enfoque exclusivo en un arte cuya finalidad o efecto fuera educativo, debería prestarse mucha más atención a las negociaciones, diálogos, desencuentros o críticas que pueden surgir a la hora de considerar el binomio arte y educación como ámbitos discursivos y prácticos cuyo desafío consistiría en abrir colaboraciones, compartir y construir espacios complejos de intersección entre las mismas.

#### **4.1. Análisis: Empatía histórico cultural y pensamiento crítico de los estudiantes adultos en las Ciencias Sociales**

Entendemos como una de las principales complejidades de la empatía histórica en una dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico (Grant, 2001). Puede, por tanto, traducirse en la tendencia a pensar que un evento, similar a otro que en bajo ciertas circunstancias produce un determinado efecto, produciría también una consecuencia similar en otro tiempo y contexto. Muchos individuos tienden también a “personificar la Historia” (Voss y Wiley, 1997), es decir, otorgan excesiva relevancia a las acciones o intenciones de los individuos, y encuentran más dificultades para comprender la influencia de dichas condiciones estructurales. Este último sesgo causal no se reduce simplemente a sobreestimar la influencia de conocidos personajes históricos. Se manifiesta también cuando se atribuyen motivaciones o sentimientos a grupos sociales, instituciones e incluso condiciones situacionales. Otro importante conjunto de habilidades íntimamente relacionadas con el aprendizaje significativo de la Historia se relaciona con dicho pensamiento crítico. Se trata de una capacidad íntimamente ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen. Dado que la Historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay “hechos puros”), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Pensar históricamente supone, por tanto, mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos. En efecto, algunos estudios han demostrado que los estudiantes tienen muchas dificultades para entender la naturaleza interpretativa y subjetiva de las explicaciones históricas.

Una de las herramientas utilizadas a la hora de analizar la visión y conocimiento del adulto en cuanto al aprendizaje de las Ciencias Sociales ha sido, complementando a la propia experiencia puesta en práctica, la elaboración de una encuesta (ANEXO I), cuyo objetivos principales partían, pese a que este pequeño trabajo de investigación se centra en la propia experiencia personal de los resultados dados tras la puesta en práctica de la labor docente en cuanto a materia de historia, en analizar la propia comprensión del alumnado en cuanto a dicha asignatura desde lo global a lo particular, el significado de utilidad y su relación con la materia y el propio interés del individuo por la cultura.

Los datos que pretendían favorecer un conocimiento adecuado al análisis del mismo se basaban en tres factores principales:

- Analizar el grado en el que alumnado es capaz de entender las ciencias sociales desde la labor del profesional, las motivaciones y labores de identificación de los objetivos del estudio de las mismas.
- Un análisis genérico de la asignatura en el aula, aspectos de mejora, aspectos positivos y aspectos negativos de la misma.
- La transposición de los objetivos socioculturales en la vida cotidiana. Es decir, la forma en la que el alumnado contempla la historia y la cultura en su vida fuera del aula.

Dicha encuesta ha sido realizada a 30 alumnos en total, en un rango de edad comprendido entre los 18 y los 64 años, con predominancia de un alumnado femenino cuyas titulaciones anteriores han sido primaria o el graduado escolar. Tras un análisis global de la encuesta y las respuestas formuladas, se ha llegado a poder listar las siguientes afirmaciones:

- El alumnado encuentra en el hábito de memorizar lo más negativo de la asignatura, y la mayoría incide en que los ejercicios del libro no les ayudan tanto como poder verlo reflejado en anécdotas o fuentes primarias. Inciden en que las Ciencias Sociales serían más provechosas explicadas a través de actividades extraescolares relacionadas con la disciplina, pero su situación social y laboral no se lo permite.
- No existe una claridad conceptual, no saben definir términos como qué es un historiador, un historiador del arte o un geógrafo.
- En cuanto a la finalidad de la asignatura, hay un consenso en la importancia de las ciencias sociales como concienciación del pasado, pero no resultan interesantes para un futuro (“para mi trabajo no sirve”).
- La mayoría incide en cómo las Ciencias Sociales les ayudan a mantener una conversación “medianamente culta” o para viajar, pero en el día a día la realidad histórica se presenta como un fenómeno realmente confuso y complejo. No existe interés ni una intención por parte del alumnado por el fenómeno institucionalizado de la cultura (los museos, los centros de arte, los sitios históricos, etc.), y el gran motivo es que, realmente, carecen de un bagaje educacional y artístico que la escuela ha sido incapaz de transmitirles y permanece completamente ausente en su familia y grupos primarios.
- El análisis pertinente a la recepción y valoración del alumnado a la hora de realizar un cambio metodológico, mucho más enfocado a despertar estas lagunas y carencias de comprensión cultural y significado histórico del día a día, la correlación y las formas de

empatía con las mismas, ha resultado en una respuesta global satisfactoria de que, a través de una integración de componentes que el arte y los medios audiovisuales ofrecen, alejados de la interpretación histórica que exige una comprensión extremadamente irreal para alumnos de esta naturaleza, despertó en ellos una satisfacción a la hora de entender complejos culturales con significados propios e incitando la propia decisión autónoma de integrarse más en el mundo de la cultura.

Pese al objetivo común, los intereses del alumnado difieren mucho entre ellos. La inmensa mayoría del alumnado de entre 19-30 años reconoce que el fracaso académico viene dado por la falta de motivación e interés en cuanto a esos temas que quedan muy lejanos dentro de su concepción vital. Muchos vienen a clase obligados por su propio trabajo a sacarse el título, siendo muy pocos los alumnos que acceden a otra oportunidad para obtener el graduado escolar por iniciativa personal, por lo que la materia se hace antagónica en cuanto a sus propios intereses personales. El gran problema en cuanto a la introducción del arte es enfrentarse al desconcierto en el que viven los alumnos a la hora de digerir estos temas. Sí es cierto que no resulta una tarea sencilla, y la dirección del propio campo artístico en sí puede hacerse realmente compleja si el profesor no es capaz de ser lo suficientemente competente como para lograr integrarlo al discurso.

Existen factores secundarios que inciden enormemente a la hora de poner en práctica un enfoque metodológico de este tipo. Su vida privada interfiere con la académica y existe una laguna muy notable en cuanto a los hábitos de estudio. No existe un criterio real a la hora de seleccionar al alumnado que compone la clase. Alumnos con un nivel básico tienen que adaptarse a las capacidades nulas de otros. Son incapaces de estar a la altura de un nivel de un instituto de secundaria convencional. La asistencia a clase es realmente paradójica. Muchos no pueden asistir regularmente por motivos laborales, pero hay muchos matriculados que jamás han asistido a ninguna clase, pese a que sí se realiza un seguimiento de asistencia regulado.

## **5. Propuesta de aplicación: una historia más social a través del arte**

*Es como si cada época se definiera, ante todo,  
por lo que ve y hace ver, y por lo que dice y hace  
decir*

(Deleuze: 1925-1995)

### **5.1. Principios pedagógicos**

La metodología seguida durante la experiencia en prácticas se ha basado en unos principios pedagógicos a través de estrategias y técnicas docentes llevadas a la práctica gracias a una referencia el nivel de partida de conocimientos de los alumnos y las alumnas, es decir, los conocimientos previos que cada alumno o alumna posee, para lo cual ha sido y es indispensable la realización de pruebas iniciales, o la atención pormenorizada del desarrollo del individuo en el aula. El aprendizaje del alumnado se realiza incentivando interacción entre alumno-alumno, profesor-alumno, construyendo su aprendizaje a la vez que van solucionando las dudas que surgen, este conocimiento tiene más posibilidades de ser integrado en sus esquemas mentales y por tanto a ser un aprendizaje significativo.

Así mismo, el éxito de dicha puesta en práctica en el aula se ha dado gracias al aprovechamiento de todos los recursos disponibles y flexibilidad para el desarrollo de dicho proceso de propuesta alternativa enseñanza/aprendizaje. Partiendo de una finalidad, que es mostrar los conceptos históricos y casos a través de las imágenes artísticas, así como documentación gráfica de primera mano, rehusando utilizar el método libro, y aportando un discurso lleno de significación apoyado con esquemas, contextualizaciones y explicaciones minuciosas, el alumnado adulto ha sido capaz de desarrollar un aprendizaje reflexivo, a la par que significativo.

Para ello, tomando los objetivos contemplados en el currículo de Ámbito Social donde se inscriben los contenidos curriculares mínimos en la asignatura de Historia, se buscó la integración activa del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje del aula. Para ello elevó la motivación del alumnado con contenidos y actividades, cercanos a su cultura diaria, incentivando y apremiando las intervenciones personales y sus opiniones. Se adoptó actuaciones que benefician al alumno y que garanticen que el proceso de aprendizaje es el adecuado, adaptando tanto objetivos, como contenidos y forma de evaluar dependiendo de las características particulares que presente dicho alumno, fortaleciéndose la conexión con el conocimiento de manifestaciones artísticas, el acceso a fuentes de primera mano, aprendiendo a observar la realidad desde la interpretación simbólica codificada de estos materiales y afianzando relaciones con la cultura visual.

Los métodos didácticos puestos en marcha han abogado por la finalidad de que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices. La docente ha tenido que asumir un rol de equilibrio entre conceptos, procedimientos y actitudes, lo que conduce a que cualquier tipo

de prueba o evaluación debe evitar someter al alumno a un mero ejercicio memorístico, que entraría en contradicción con esta renovación metodológica. En la enseñanza de las ciencias sociales es imprescindible inducir al alumnado a valorar los diferentes aspectos de la sociedad en la que vive y que le son familiares, tanto como a comprender y respetar los de otros individuos y culturas. De ahí que se fomentasen debates, puestas en común, discusiones y estudios para que el alumno o alumna pudiese sentirse partícipe en la comunidad escolar a la que pertenece. El estudio de un acontecimiento histórico es la ocasión perfecta para “reforzar en el alumno tanto capacidades y actitudes como para desarrollar el dominio de técnicas e instrumentos”. (Carretero, 2008: p. 136)

## **5.2. Diseño de los materiales**

Entre las estrategias de indagación utilizadas, es importante destacar para la didáctica de la asignatura de historia los resultados aportados por los estudios de caso vinculados al tratamiento exponencial de las imágenes (Anexo II). Esta estrategia puede definirse, de forma general, como una descripción de una situación determinada que acerca una realidad concreta a un grupo de personas en formación. El caso que se le ha presentado al alumnado adulto analiza cuestiones históricas desde artistas paradigmáticos, movimientos y escuelas exponenciales de la realidad social del momento, define la problemática, llega a conclusiones sobre el desarrollo conceptual del tema tratado, contrasta ideas, se incita al debate y se toman las decisiones oportunas. El estudio de casos desde esta vía parte del reflejo histórico de un problema social relevante planteando el contexto y evolución, alejándose de cualquier interpretación que se aleje de la narración histórica. Las situaciones tratadas pueden ser reales o hipotéticas, pero con visos de realismo que sean útiles para la comprensión del alumnado, facilitando que el adulto tome conciencia del entorno en el que vive y decida qué postura o solución sería la más acertada en relación con un determinado tema. Por tanto, es una estrategia que ayuda a superar la tradicional enseñanza memorística que ha impregnado a las ciencias sociales, fomentando el estudio del tiempo pasado, el valor identitario y patrimonial presente y relacionarlo con conceptos que impregnan las noticias de actualidad (Miralles, et. Alt. 2001: pp.123-139).

Autores como Prats inciden en que la finalidad de este tipo de metodología es enseñar a los alumnos a comprender y elaborar por sí mismos percepciones acerca de una explicación histórica, geográfica o social del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca. (Prats, 2010 pp.: 8-17) Este método es muy útil a la hora de llevar al aula propuestas didácticas en las que los conocimientos



científicos se conviertan en saberes escolares socialmente útiles. (Fernández, 2011: pp. 37-57) De este modo, este tipo de estrategias seguidas permite desarrollar en los alumnos competencias para comprender, explicar y ensayar caminos de resolución para un problema social relevante, desarrollar su cultura visual e introducirlo en principios de sensibilidad artística a la vez. Aprender mediante el estudio de casos estructurados a partir de conceptos que resultan familiares al alumnado, consiguen que éstos puedan comunicar sus ideas eficazmente, analizar problemas de un modo más crítico, desarrollar su capacidad para tomar decisiones acertadas, interactuar con más curiosidad e interés por aprender. También crece su respeto por las opiniones y creencias de los otros. Así, se puede aludir al estudio de un acontecimiento del pasado susceptible de ser explicado de nuevo para su mejor conocimiento, centrarse en el análisis de fenómenos coetáneos a la investigación en curso, las comparaciones entre casos históricos y casos contemporáneos. El mantener que el alumno o alumna construya su propio conocimiento a partir de un proceso interactivo y cooperativo imbuido en imágenes incide en el papel del profesor como mediador cultural entre los alumnos y los contenidos. Se plantea así la posibilidad de que, en determinadas circunstancias, los alumnos puedan protagonizar ese papel mediador.

El propósito de un aprendizaje más cooperativo a través de esta metodología seguida en el aula no consiste en sustituir todo el trabajo individual por las estructuras de colaboración, sino introducir una mayor complicidad entre los materiales, las actividades de enseñanza y aprendizaje del propio alumnado. La intención es que tanto el profesorado como el adulto sepan cuándo es necesario utilizar cada una de las estructuras de trabajo y el propio contenido de dichas tareas implica enseñar ciencias sociales por medio de una implicación emocional más acorde a su propio conocimiento.

La forma en la que esta metodología consigue incentivar el aprendizaje histórico a sus alumnos y alumnas, y sobre todo si son adultos, es vincular estos temas que desarrollan en sus clases con las cuestiones que les interesan. Actualmente, la imagen ilustra y genera una sorpresa favorable en el receptor, y esta misma requiere de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se vean reflejados en cuatro premisas fundamentales de una enseñanza realmente motivadora y crítica:

1. Respetar la cultura propia de los educandos, permitiéndoles así afirmar su sentido de la identidad, elemento este último fundamental en los procesos educativos realmente críticos
2. Lograr un punto metodológico y motivacional de arranque, evitando “extrañar” a los estudiantes con temas y contenidos desconocidos para ellos y, por lo tanto, desvinculados

de sus intereses concretos. En este caso, presentar temas tan conflictivos como pueden ser Las Vanguardias, deben ser tratados con cautela. En ningún caso se debe incidir en hablar al alumnado sobre cuestiones complejas y metafísicas a un receptor no especializado en la materia, si no ser capaz de aprovechar dichos materiales para extraer lo más esencial y referente a las cuestiones curriculares.

3. Conseguir que los estudiantes alcancen conocimientos elaborados, referidos a la cultura organizacional y a su sociedad, para promover en ellos actitudes críticas y autonomía de pensamiento. Las referencias continuas a temas de actualidad, en los que ellos mismos se puedan sentir identificados, ayuda a la comprensión de la materia, e incluso a resolver dudas.

4. Asumir la responsabilidad absoluta como educadores de saber relacionar los hechos históricos a través del arte con su contexto y tiempo histórico.

Para ello, se debe brindar al alumno la posibilidad de utilizar las operaciones de carácter instrumental básicas de una asignatura dada, que ha sido reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que esta se sustenta. También de establecer relaciones conceptuales, en que además de reconocer, describir e interpretar los conceptos han debido aplicarlos a la reflexión del mismo. Además, el alumno debe ser consciente de que puede tener capacidades para solucionar problemas, identificar componentes e interrelaciones propias, así como establecer las estrategias de solución, fundamentar o justificar lo realizado (Guevara, 2002: pp.71-74).

Durante el transcurso de la puesta en práctica de dicha propuesta, se ha combinado el uso de distintas estrategias metodológicas en función de las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, fruto de la observación a priori de la dinámica de la clase. Al comienzo de las sesiones se planteaba un diálogo para detectar conocimientos previos, intereses y despertar la motivación del grupo. En todas las sesiones se impartían exposiciones teóricas adaptadas al nivel e intereses de los alumnos, apoyadas con recursos didácticos en todo momento (pizarra digital, libro de texto, fotocopias, mapas conceptuales, etc.). Se ha promovido la actividad por parte del alumno y la adquisición de las competencias básicas a partir de tareas, ejercicios y actividades. Se proponían ejercicios y actividades orales incidiendo especialmente en la opinión crítica del alumnado, la anécdota, la asociación con acontecimientos del presente y la explicación personal adecuándose de los contenidos., vinculados con cuestiones de actualidad o relacionadas con el perfil de los alumnos utilizando distintos canales de información: audiovisuales,

imágenes asociativas, medios de comunicación de masas, pequeños textos explicativos o introductorios, etc.

El análisis de materiales didácticos iconográficos interrelacionados y comunicados a través de las nuevas tecnologías en el aula, como una presentación en un soporte común como el PowerPoint, resulta muchas veces algo novedoso para este tipo de centros y alumnado adulto. Por medio del uso de imágenes artísticas se ha logrado exponer conceptualmente cuestiones protagonizadas por artistas de época, en la cual la intervención del profesor o profesora es fundamental para saber transmitir, hacer entendible el objeto y ponerlo en relación con el tiempo histórico tratado. Este recurso ha cumplido una gran utilidad, existiendo un interés por aprovechar todas las opciones que este ofrece, pudiendo poner especial atención a cuestiones que deben ser asimiladas por el alumnado (vocabulario básico, nombres, fechas, interpretaciones artísticas, etc.) y realización del Power Point y de las actividades a realizar (Trepat i Carbonell y Feliú Torruella, 2007: pp. 3 -13). Además, este mismo programa ayuda también a conseguir un aprendizaje autorregulado, profundamente dinámico y significativo que se relaciona con la búsqueda de información y de contenidos que interesen a los propios alumnos por su cuenta. Así los alumnos reglaban su propio conocimiento, lo que ayuda a conseguir ese aprendizaje significativo que perseguimos. La propia visualización hace que los alumnos presten más atención, interioricen la información de forma más pertinente y se le incite a una participación activa donde despierta un amplio interés por la curiosidad, además de conectar directamente con la cultura artística, la cual es prácticamente inexistente en su vida diaria. Dicha experiencia comentada a lo largo de este trabajo verifica una coincidencia con el artículo de Cristòfol Trepat y Carbonell y María Feliu Torruella<sup>2</sup>. En ambos casos es un proceso satisfactorio en general, con mejores resultados que los captados en las prácticas por medio de la observación pasiva de la dinámica en el aula. Cuando, a través de este medio, el o la docente plasma diferentes ideas incentivando al aprendizaje por descubrimiento, debate e

---

<sup>2</sup> En este artículo se describen y se exponen las conclusiones de una investigación llevada a cabo durante el curso 2006-2007 en seis centros docentes de Cataluña consistente en programar, elaborar, aplicar y evaluar una unidad didáctica de Historia para segundo curso de la etapa de Secundaria Obligatoria diseñado de manera interactiva a través de un programa de presentación (powerpoint) y de material fungible en soporte papel. La investigación tenía por objeto valorar los resultados de aprendizaje y la respuesta de un profesorado que nunca había utilizado anteriormente las nuevas tecnologías de la información. La investigación muestra que esta particular metodología didáctica mejora el rendimiento escolar, favorece la atención y el interés del alumnado y, finalmente, motiva el acceso al uso de nuevas tecnologías por parte de los docentes.

investigación en el aula, se consigue solventar uno de los grandes retos de cara al alumnado: la falta de atención ante las explicaciones excesivamente extendidas en el transcurso de la clase.

#### **6. Análisis de los resultados obtenidos. ¿De qué forma o bajo qué líneas de investigación/actuación podría seguir desarrollándose el tema tratado?**

En general se ha observado un progreso exitoso del mismo. La reflexión principal de los resultados obtenidos muestra que existen dificultades muy destacables que deberían tenerse en cuenta para cualquier tipo de actuación futura: el currículo que la ley de educación contempla como requisitos mínimos a cumplir en el programa didáctico docente no resulta eficaz ni factible para un centro de esta naturaleza. Muchos alumnos no tienen base, faltan a clase, tienen serios problemas a la hora de aprender, interiorizar y muchas de las actividades que se organizan son imposibles de realizar. Algunos entran en los niveles con una titulación antigua que no se corresponde al nivel mínimo real necesario en el aula, lo que supone un retraso del ritmo de aprendizaje general de la clase. Otros tienen serias dificultades con el idioma, siendo incapaces de desarrollar destrezas y capacidades de entendimiento mínimas e indispensables.

Tras la observación y puesta en práctica de este proyecto, se han observado diversas carencias y formas de actuación que deben seguir siendo materia de desarrollo y mejora. Se ha observado que los adultos tienen un potencial muy parecido al de los niños y las personas jóvenes para aprender todo tipo de materias, encontrándose perfectamente capacitados para superar desde niveles básicos a enseñanzas superiores. Sin embargo, para garantizar el éxito en la formación de adultos es importante adaptar la enseñanza a su psicología particular y otras características diferenciales.

Se observaron graves lagunas en cuanto a los esquemas cronológicos, identificación de imágenes, conceptos y hechos. Muchos alumnos siguen pensando la Historia en términos monocausales y taxativos, aplicando esquemas muy rígidos e insuficientes para explicar las causas de determinados períodos, son poco capaces de organizar y analizar su propio aprendizaje, adoleciendo en muchos casos de falta de métodos realmente sistemáticos de estudio. Lo mismo ocurre con el ambiente multicultural y las dificultades lingüísticas y culturales a las que la didáctica de historia debe enfrentarse.

El nivel de participación de los alumnos en las clases por voluntad propia era casi nulo al principio, muchas veces incentivado por la falta de interés o por el miedo al ridículo. Se ha necesitado prestar mucha atención a su propio interés, cambiar el ritmo de las explicaciones y reincidir en los temas, siempre analizándolos con el presente para poder entender muchos conceptos en términos comparativos o similares. Las imágenes han supuesto un refuerzo muy positivo al aprendizaje, ha atraído la atención del alumnado y han sido capaces de mostrar sensibilidad y apreciación artística, cultural y simbólica de las imágenes y fragmentos audiovisuales, que les ha ayudado a recordar conceptos para las clases posteriores. Muchos de los objetivos previstos en la planificación de las actividades no han podido realizarse estrictamente como se habían previsto, debido a problemas relacionados con la asistencia, asimilación de contenidos y calendario académico.

Una de las estrategias más complejas, pero también más útiles es una evaluación en los adultos debe siempre al servicio de una mejora, tanto de la metodología didáctica y de la capacidad del profesor para enseñar, como del aprendizaje del alumno. La evaluación no debe plantearse como un simple control, sino que el objetivo debe ser lograr que el aprendizaje sea cada vez más seguro y eficiente a partir de todos los logros y avances individuales del alumnado. Los lugares de formación para adultos deben ser centros diferenciados. Esto significa que el docente debe ser flexible.

Un control por escrito dificulta muchas veces la propia evaluación en sí. El alumnado tiene dificultades de expresión escrita y a menudo no entiende los propios conceptos históricos de los que debe hablar. Se ha visto en contadas ocasiones que el profesor ha tenido que ser muy flexible a la hora de la corrección y en muchos casos, si este fuese el principio básico de evaluación, la mayoría no lograría alcanzar el nivel de aprobado de la asignatura. Una de las dificultades más notables en el alumnado adulto es el principio de desnivel entre ellos. Muchos inician las clases a mitad del curso, obligándoles a repetir. Es por lo tanto necesario que el profesorado sea capaz de flexibilizar la atención a estos grupos, que al ser muy reducidos en comparación a clases de escolares reglados, pueden posibilitar acceder al material y al apoyo individual de manera eficiente. Una de las correcciones que resultas más eficaces es la búsqueda individual de información a través de los distintos materiales aportados. Pese a que en base no resulta una tarea francamente sencilla para ellos, la atención a dicha búsqueda pormenorizadamente ha resultado satisfactoria, así como la propia puesta en común de cada análisis que se iba realizando como seguimiento a la atención a las explicaciones.

A pesar de esto, más de la mitad de la clase resultó apta en el desarrollo de la propuesta integradora del arte como medio histórico; así que se podría calificar esta prueba como satisfactoria valorando el entendimiento y la comprensión inmediata del tema. Con respecto al nivel de empatía histórica, todo el alumnado la desarrolló de una manera o de otra, aunque algunos alumnos más que otros, lo que resulta inevitable en una clase tan diversa como ésta. Además, para realizar esta actividad, entraban en juego dos factores externos a la profesora y unidos estrechamente al alumnado: la imaginación y las ganas de escribir. Si el alumnado está desmotivado con respecto a una actividad, la hará rápido y sin poner mucho empeño en ella. El arte es un instrumento didáctico excepcional ya que es una crónica de su época que, además, al ser visual, resulta atractivo a aquellos que lo estudian, y por tanto el alumnado disfruta más de la clase, aprende a manejar este tipo de fuentes y despierta su interés y sensibilidad identitaria.

## **7. Conclusiones**

En términos generales, la aportación de la experiencia puesta en práctica y los resultados previstos han sido lo suficientemente satisfactorios como para concluir con las reflexiones planteadas a lo largo de este trabajo de fin de máster.

En los Centros de Formación para Adultos, a menudo se caracteriza por constituir un ambiente multicultural donde prima la diversidad de edades, la diversidad de intereses y personalidades en cara a un objetivo: la reincorporación al mundo académico con la finalidad de lograr el graduado escolar (para aquellos que cursan nivel I y II) y la oportunidad de acceder a un nivel de formación superior y universitario para el alumnado mayor de 25 años que cursa los niveles de Acceso a la Universidad.

Es indispensable ser consciente de la situación en la cual un tipo de alumnado vive la “reinserción” académica, tener capacidad de inspirar y motivar su vuelta al aprendizaje, comprender, observar, escuchar, organizar, planificar y entender que es un trabajo elaborado muchas veces bajo presión, con circunstancias a menudo muy cambiantes y heterogéneas. A modo de conclusión, se puede decir que la experiencia vivida en un centro de enseñanza para adultos permite reflexionar sobre el propio carácter del docente en cuanto a actitudes para relacionarse y establecer ese proceso de enseñanza y aprendizaje con un alumnado tan distinto y característico. Por otro lado, ha sido realmente revelador el poder apreciar un rápido desarrollo evolutivo en cuanto a comentarios y asimilación de

contenidos. A ser las clases grupos realmente reducidos, esto ayuda mucho al control individual y al seguimiento del alumnado.

El problema dramático es que a veces ni siquiera el profesor sabe seleccionar, aunque debería saberlo, y si no sabe dar instrucciones precisas sobre cómo seleccionar, comparar y juzgar cada vez todo aquello que Internet pone a su disposición. El sentido de esa relación debe ofrecerlo la escuela, y si no sabe cómo tendrá que equiparse para hacerlo.

La realidad es implacable: los métodos de transmisión son más atractivos fuera que dentro de la escuela. Y el profesorado no formado en esos temas afronta los retos como como riesgos. El reto de la escuela es indagar en la creación de buenos sistemas de apoyo para que cada profesor sea consciente de sus propias debilidades y motivarles para llevar a cabo los cambios necesarios. No debería culpase a la poca accesibilidad del arte a la educación. Esto no debería sorprender en ningún centro de adultos. Es importante tener en cuenta que existen diversas razones intrínsecamente relacionadas con la falta de voluntad del sistema educativo por las cuales existe un aislamiento dentro del campo del arte y la propia educación escolar, a menudo desconectados de otros modos de experiencia. Por un lado, se dan muchos casos en los cuales no hay vías establecidas de relación dentro de la acción cultural (la relación clientelar del museo) y la relación de diálogo más profunda y transformadora (De Serdio, 2010).

Pero realmente, ¿Qué es necesario para que un alumno adulto aprenda? ¿Supondrá la inclusión de objetos más intrínsecamente relacionados con la cultura visual un paradigma complejo que dificulte la enseñanza? Quizás lo más importante buscar la finalidad de que el alumno o alumna aprenda no sólo lo dispuesto curricularmente, sin prestar atención a una posible predisposición positiva ante los materiales que el profesorado considera adecuado, que conecte con la cultura escolar, que piense o sienta que eso es importante, que le va a ser útil para su vida futura, y que entienda que la historia está reflejada en todas partes. En definitiva, que esté motivado por aprender y que sienta una conexión real con su cultura sin olvidar los aspectos emocionales.

La receta del éxito debe dirigirse a dar buenos contenidos, actualizados, pluralistas y significativos, adaptados y didactizados. Imbuirse en la multiplicidad de recursos que se ofrecen fuera del currículo rígido que determina el aprendizaje en las aulas, adaptados a la actualidad cultural es parte de la receta del éxito, siempre desde la palabra “optativo y amplio”, variado, sorpresivo, anecdótico y que persiga el goce por el propio e integrante contenido. Tampoco olvidarse de algo fundamental. Parafraseando a Nóvoa (2007; p. 25)

en su artículo *El profesor hoy*, la enseñanza es “trabajo del corazón y la razón”. La enseñanza es emoción, empatía, racionalidad e intelecto, y debemos tener tiempo para reflexionar y concienciarnos de ello.

## 8. Bibliografía

Barros, C. (2007). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia, *Versión escrita y ampliada de la ponencia en el Seminari Internacional Taula d'Història – El valor social i educativo de la història, organizado por Joaquín Prats y el Departament de Didàctica de les Ciències Socials*. Universitat de Barcelona.

Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Ed. Crítica, Barcelona.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Universidad de Extremadura.

Comisión Europea (2015). La educación y formación de adultos en Europa: Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje, *Boletín Informativo Eurydice*. Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/179ES\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179ES_HI.pdf) (visto el 17/08/2017)

Consejería de Educación, Juventud y deporte de la Comunidad de Madrid (2016). *Instrucciones de la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, sobre la organización y funcionamiento de los centros de educación de personas adultas, en el régimen presencial y a distancia, para el curso académico 2016/2017*. Madrid, Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Cuesta, R. (2002). Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la historia, *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, pp. 25-47.

Delgado, L. (2011). El aprendizaje significativo en la enseñanza de adultos en contextos académicos y organizacionales, *Blog de Luis Hernando Guerrero*. Disponible en: <http://luishernandelgado.blogspot.com.es/2011/06/el-aprendizaje-significativo-en-la.html> (Visto el 17/08/2017)



Dewey, J. (1915). *The School and Society*, Revised and enlarged edition, Chicago: University of Chicago Press. Disponible en: [http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1907/Dewey\\_1907\\_toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907_toc.html) (Visto el 29/08/2017)

De Serdio, A. (2010). Arte y educación, diálogos y antagonismos, *Revista Iberoamericana de educación*, 18, pp. 43-60.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid: Alianza Editorial.

Feito, R. (2015). La ESO de adultos. trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral, *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, (19), 2, Madrid.

Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Bujan, I., Rekalde y P. Aramendi (Coords.), *La evaluación de competencias en la educación superior*. Sevilla, Eduforma, pp. 37-57.

Freedman, K. (1993). La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística, *Revista de Educación*, núm. 298, Universidad de Minnesota, pp. 81-88.

García, M; Casal i Batallé, J.; Merino, R.; A. Sánchez (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361.

Grant, S. (2001). It's just the fact, Or is it? The relationship between teachers' practices and student' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29 (1), pp. 65-108.

Guevara, J. (2002). Reseña de "Evaluación y Diagnóstico en Educación y Desarrollo desde el enfoque Histórico-Cultural", *Horizontes Educativos*, 7, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile, pp. 71-74.

Hernández-Huerta, J. (2012). *Manual para exploradores de la educación de adultos*, Salamanca.

Hernández, F. X, Serrat Antolí, N. (2002). *Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales*, Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 34, pp. 5-6.

Hernández, F. X (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó.

Leontiev A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la historia consideraciones generales, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, enero-diciembre, 5, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 9-23.

Martínez M.A. *La educación de personas adultas en España*, Disponible en: <http://www.educa.madrid.org/web/cepa.lasrosas.madrid/histadult.htm> (Visto el 17/08/2017)

Miralles, P. y Molina, S. (2011). Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase, J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Ministerio de Educación y Graó, pp. 123-139.

Novoa, A. (2007). El profesor, hoy, En *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp.21-25.

Oakes, J. (1985). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press.

Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, pp. 163-183.

Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década, *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II*

*Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, pp. 140-154

Perafán Cabrera, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia, *Revista Guillermo de Ockham*, 11 (2). pp. 149-160.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico, *Infancia y Aprendizaje*, Madrid: UAM, FIA, p.42.

Pérez, A. (1992). *Cultura, currículo y aprendizaje relevante*, Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Currículo y Siglo XXI. México: CESU/UNAM.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales, *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, (9), Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

Prats, J. (2010). *En defensa de la historia como materia educativa*. Tejuelo. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Año III, 9, pp. 8-17.

Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*, Barcelona, Graó/Ministerio de Educación.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica, *Didáctica de la geografía y la historia*, Prats, Joaquín (coord.), Barcelona, Graó/Ministerio de Educación, pp. 67-87.

Quiquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación” *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, pp. 7-22.

Ruiz C. (2001). ¿Cómo aprenden los adultos? Características del pensamiento, *Revista de Educación a Distancia*, 1.

Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/25151/24421> (Visto el 17/08/2017)

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why Students Drop-out of High School and What Can Be Done?*, Cambridge: Harvard University Press.

Torres, J. (1991). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas, Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Trepat i Carbonell, C. y Feliu, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 3 -13.

Rojas, A.D. (2011). Docencia: experiencias innovadoras: La historia y las finalidades de su enseñanza: algunas pistas teórico–metodológicas para el análisis de los supuestos ideológicos de la historia enseñada en el nivel secundario para adultos, *Revista itinerarios educativos*, 5.

Suárez, M.A. (1998). La educación de adultos en España, Breve Aproximación Histórica, *Asterisco, Revista IES Cuatro Caminos*. Disponible en: <http://platea.pntic.mec.es/~jrui2/ast98/art36.htm> (visto el 15/07/2017)

UNESCO (2009). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Superar la desigualdad: ¿por qué es importante la gobernanza?*, París, Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183289s.pdf> (visto el 15/07/2017)

UNESCO (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Ediciones UNESCO Disponible en: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale\\_sp.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf) (visto el 19/08/2017)

Velázquez, E.; Ulloa, L.; Hernández, J. (2007), Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente, *VARONA*, 44, enero-junio, Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba. pp. 14-17.

Voss, J. F. & Wiley, J. (1997). Conceptual understanding in history. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (2), pp.147- 158.

## **9. Anexos**

### **ANEXO I**

#### **ENCUESTA EDUCATIVA SOBRE PERSPECTIVAS Y MOTIVACIONES EDUCATIVAS DIRIGIDAS AL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

CENTRO: CEPA FUENCARRAL

SEXO:

EDAD:

CON TITULACIÓN ANTERIOR:

**Visión de las ciencias sociales: Señala tu grado de identificación con las siguientes definiciones. (MUCHO, POCO, NADA)**

- Narran los grandes acontecimientos que han ocurrido, de los hombres más influyentes, de la política y de las guerras.
- Se dedican a estudiar la evolución temporal de las sociedades teniendo en cuenta su modo de producir, la geografía y sus relaciones sociales.
- La historia estudia la vida cotidiana de las personas, su manera de pensar, de ser y de relacionarse con su entorno. El arte no sirve para nada y la geografía sólo para saber dónde queda cada país en el mapa
- Las ciencias sociales ayudan a comprender y reconstruir el pasado de la humanidad, teniendo en cuenta la sociedad, el arte, el pensamiento de cada época, la economía, la política y la cultura y todo lo que engloba el mundo en el que vivimos.

**Labor del historiador: Señala tu grado de identificación con las siguientes afirmaciones.**

- La tarea del historiador es describir los acontecimientos más importantes del pasado empleando fuentes, obteniendo siempre la verdad sobre lo ocurrido.
- El historiador describe, analiza, interpreta y reconstruye el pasado según su punto de vista y el de su época, valiéndose para ello de fuentes históricas.
- El historiador se dedica a estudiar el pasado con detenimiento, para después explicárselo a los demás.

#### **Labor del historiador del arte**

- La tarea del historiador del arte es describir las obras de arte.
- La tarea del historiador del arte es analizar, interpretar y reconstruir las ideas, corrientes histórico-artísticas, filosóficas y del pensamiento según su punto de vista y de su época.

#### **Labor del geógrafo**

- Es un científico de la tierra que se compromete a describir, analizar y comentar los fenómenos geográficos
- Un *geógrafo* es un científico e investigador cuyo campo de estudio es la Geografía, el estudio de las actividades e interrelaciones humanas en la superficie terrestre y de su composición física, pero también vinculado a fenómenos como economía, historia, política.

**¿Por qué crees que te ha interesado la asignatura de Ciencias Sociales? Señala tu grado de identificación con estas afirmaciones. (MUCHO, POCO, NADA)**

a. Por la forma de explicar del profesor.

b. Por las buenas relaciones que hay entre el profesor y los alumnos.

c. Por los materiales y actividades que el profesor ha usado para explicar el tema.

d. Porque la asignatura ha logrado cambiar la percepción que tenía sobre la historia, la geografía y el arte

e. Porque los temas tratados me ayudan a conocer mejor el momento actual.

f. Porque los temas tratados me ayudan a entender mejor a los demás y a mí mismo.

g. Me gusta la historia del CEPA porque es fácil de aprobar: sólo tengo que memorizar conceptos.

h. Porque usamos el libro de texto y está muy bien explicado.

**Señala tu grado de identificación con las afirmaciones siguientes (X)**

- Es importante estudiar historia, historia del arte y geografía porque me será útil para mi futuro profesional.
- Las ciencias sociales son útiles porque me ayuda a formarme como persona y como ciudadano.
- Las ciencias sociales son útiles porque me ayuda a entender otras asignaturas.
- Las ciencias sociales me ayudan a conocer y comprender el mundo en el que vivo.
- Estudiar historia sólo me sirve para aprobar los exámenes y no me será útil en el futuro.
- Me sirve para ampliar mi cultura, entender la vida de otra manera y despertar mi interés por nuevos temas.
- Las ciencias sociales son importantes para no repetir los errores cometidos en el pasado y así crear un futuro mejor.

- La asignatura va servir muy poco para encontrar un buen trabajo. Es una asignatura que tengo que estudiar pero no sé porque.

**Señala 3 de los siguientes aspectos que más interesante te ha parecido de la asignatura**

- Las guerras
- Las fechas
- Los acontecimientos históricos y su relevancia en la actualidad
- Los cotilleos
- Las explicaciones a través del arte, cine, documentales, la música, la literatura, etc.
- Las salidas a museos, sitios históricos, etc.
- Estudiar los mapas y saber dónde queda cada país, entender la geografía y los procesos naturales, humanos, económicos y políticos, etc.

**¿Cuál consideras que ha sido el material que más te ha ayudado a entender las explicaciones del tema?**

- El libro de texto
- La hoja de esquemas de cada tema
- Las anécdotas e historias de la vida privada de los personajes
- Los trabajos individuales
- Los ejercicios del libro
- Estudiar para el examen
- Las imágenes y cómo reflejaban el pensamiento de cada época, la música, videos, películas ambientadas en ese periodo.
- Otros



**¿Qué es lo más difícil de esta asignatura? ¿Y lo más fácil?**

**¿Qué cambiarías de esta asignatura? Cómo podría mejorarse.**

**¿Te interesa la geografía, historia e historia del arte para un futuro? ¿La consideras útil para tu día a día?**

Además lo que aprendes en el centro. ¿lees libros o novelas históricas? ¿Películas?

8.1. ¿Cuáles?

8.2. ¿Te gustan?

8.3. ¿Por qué?
9. ¿Visitas museos o exposiciones?
9.1. ¿Cuáles?
9.2. ¿Por qué?
10. Y a tu familia ¿les gusta conocer qué ocurrió en otras épocas?
10.1. ¿Vais juntos a ver museos o exposiciones?
10.2. ¿Les gustan?
10.3. ¿Veis documentales, películas históricas en casa por la televisión?
10.4. ¿Te gustan?
10.5. ¿Y a tus padres / pareja / hermanos / amigos?
10.6. ¿Leen tus padres libros o novelas históricas?
¿Te interesa lo que te aporta geografía? ¿Hasta qué punto crees que influye en tu vida?
Mucho

Poco  
Nada  
Completamente inútil

## ANEXO II

### Tabla informativa como ejemplo puesto en práctica en el aula

CASO I: GOYA
<ul style="list-style-type: none"><li>- Goya Cronista de su tiempo</li><li>- El artista Crítico</li><li>- El Mundo Interior Goyesco</li></ul>
PALABRAS CLAVE
guerra, ilustración, siglo XIX, Goya, Historia del Arte, Siglo XVIII, romanticismo, retrato psicológico, Napoleón, Guerra de la Independencia.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Los alumnos aprenderán a interpretar pinturas históricas como crónicas, acercando múltiples lecturas de las mismas.</li><li>- Aprenderán a tratar material artístico y diferenciar lo que es el concepto de veracidad con el concepto de idealización. Analizarán pinturas de retratos, pinturas de la vida cotidiana y explorarán pinturas irrealistas de la última etapa de Goya</li><li>- Aprenderán conceptos históricos relacionados con las víctimas, los vencedores, la justicia, la tradición, los derechos humanos</li><li>- Conocerán a Goya como cronista de su tiempo, y entenderán el periodo histórico en el que vivió</li><li>- Aprenderán a relacionar el arte como reflejo de la sociedad del momento</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entenderán la obra de Goya dentro del círculo de pensamiento ilustrado español y descubrirán las ideas principales del movimiento intelectual</li> </ul>
<p><b>METODOLOGÍA</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En primera sesión los alumnos identificarán el concepto de crónica. Comprenderán que Goya, desde su punto de vista como observador de la realidad, ha conseguido plasmar hechos en lugar de querer complacer a poderosos, como era habitual en la Pintura de Historia. También descubrirán su relación con la monarquía bajo el reinado de Carlos III, como pintor de la corte, retratista de reyes, nobles y amistades. Los alumnos deberán comprender las etapas en las que España vivió de Carlos III a Fernando VII a través de fuentes primarias y materiales históricos de época, así como de otros artistas (caricaturas de época que ilustran la invasión francesa, etc), analizarán las obras más sobresalientes de Goya y aprenderán a fortalecer la pretensión de las mismas a través de una comparación de imágenes entre el pasado y el presente.</li> <li>- La segunda sesión abarca el tema de Goya como un artista crítico. No sólo de reyes, sino del pueblo. Goya reflejó magistralmente la situación de la España dieciochesca, sumida en la injusticia, analfabetismo, superstición y abuso de poder. Los alumnos analizarán sus grabados, intentando averiguar la crítica entre imágenes caricaturescas y juegos de doble sentido.</li> <li>- La tercera sesión estará vinculada a la última etapa de Goya. A través de las Pinturas Negras, los alumnos identificarán conceptos relacionados con el lenguaje artístico, pero además, comprenderán la forma en la que las experiencias y la época influyen enormemente en la personalidad de un artista y en su obra.</li> </ul>
<p><b>RESULTADOS OBTENIDOS</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos conocieron la faceta más crítica de Goya, la más humana y la más amable. Han sido capaces de comprender que el arte es reflejo de la sociedad en la que se inscribe. Han aprendido un siglo tan árido como es el del XVIII, sin</li> </ul>

<p>olvidarse de conceptos como la Guerra de la Independencia, la Ilustración, la Familia Real</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Goya abre las puertas a un mundo fantástico de criaturas, y que ha servido de inspiración a muchos movimientos posteriores. Descubrieron la cara más personal de Goya a través de denuncias al abuso de poder, la injusticia, la ignorancia.</li> <li>- El alumnado ha sido capaz de sintetizar lo aprendido y a contextualizar</li> <li>- Se les ha aportado materiales complementarios para conectar dicha época con la actualidad (recursos audiovisuales, hemeroteca, museo del Prado, noticias de la actualidad. etc.), lo que ha fortalecido el interés por el artista español.</li> <li>- Se ha comprobado una participación inminentemente activa, dinámica, enriquecedora, mucho más vital que en el caso de otros tipos de formato curricular donde riñe la amplitud con la profundidad.</li> <li>- El alumnado ha identificado instituciones actuales encargadas de preservar el patrimonio artístico de Goya y su influencia en la actualidad, tales como: la valoración de sus obras, filmografía relacionada con la vida del pintor y exposiciones dedicadas a su pintura.</li> </ul>
<p>COMPETENCIAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia para aprender a aprender</li> <li>• Competencias sociales y cívicas</li> <li>• Conciencia y expresiones culturales</li> <li>• Competencia en comunicación lingüística</li> <li>• Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</li> </ul>
<p>MATERIALES</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha introductoria de datos</li> <li>- Presentación power point</li> <li>- Ideas: Recurso Interactivo educaixa.com 2014</li> </ul>

ADAPTACIÓN CURRICULAR
Este tema abarcaría el relacionado con: La España del XVIII
FORMA DE EVALUACIÓN
Inscrito como una de las preguntas del examen general: el noventa por ciento del alumnado que ha asistido a las clases ha sabido responder satisfactoriamente a la pregunta complementaria del tema expuesto en el examen. Así mismo, se ha valorado en todo momento las intervenciones en el aula.

CASO II: LA GRAN GUERRA A TRAVÉS DEL ARTE DE VANGUARDIAS
<p>Pocos acontecimientos históricos tuvieron una capacidad de determinación tan fuerte sobre la trayectoria de las primeras vanguardias artísticas como la guerra de 1914. El período inmediatamente anterior al estallido de la guerra coincidió con el de máxima vitalidad de los movimientos de vanguardia, en cuya voluntad de insurrección se anticipaba la militancia belicista por la que se pronunció una mayoría de los artífices del arte nuevo cuando se desató la contienda. Por otro lado, la experiencia de la guerra incidió poderosamente sobre el trabajo de los artistas, no ya sólo como tema de sus obras, sino igualmente como realidad que ponía de relieve contradicciones internas en el ideario de la modernidad del que participaban sus obras.</p> <p>Los artistas al frente de la guerra tuvieron la oportunidad de hacer bocetos de todos los acontecimientos vividos de primera mano. Desafiaron el concepto de la guerra gloriosa o el deber patriótico y mostraron en toda su crudeza la realidad de las trincheras y los campos de batalla.</p>
PALABRAS CLAVE

Vanguardias, Primera Guerra Mundial, Historia Contemporánea
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento a los lenguajes de las primeras vanguardias artísticas a través del concepto de la Guerra Total (Futurismo, Vorticismo, Cubismo, Expresionismo, Abstracción, etc). Se adentrarán en las sensaciones afines de la mecánica de los nuevos lenguajes y la dinámica de la realidad de la guerra</li> <li>- Aprenderán el concepto de Vanguardia, el concepto de Movimiento Artístico, el Manifiesto como lenguaje del rechazo a la tradición y la defensa de lo nuevo</li> <li>- Los alumnos se adentrarán en la sensibilidad y mentalidad de época. Comprenderán a través de testimonios artísticos y audiovisuales, así como fuentes primarias y testimonios escritos, las dos concepciones de una guerra: la del entusiasmo y la del terror.</li> <li>- Aprenderán la realidad del artista soldado y sus experiencias en la Guerra a través del Arte. Conocerán la relación más inmediata de sus autores con la guerra, desde apuntes y dibujos relacionados con la contienda.</li> </ul>
METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª. ACTIVIDAD: Cuestionario para reflexionar sobre las vanguardias artística</li> <li>- SESIÓN 1: LA GUERRA. PREMONICIONES: la misión profética que asume el arte de vanguardia en relación con los acontecimientos que van a determinar su crisis, la capacidad que los nuevos lenguajes. así como la posición de denuncia ante el disparate de la contienda que asumen algunos artistas.</li> <li>- SESIÓN 2: ARTISTAS UNIFORMADOS: de todos los acontecimientos vividos de primera Los artistas al frente de la guerra tuvieron la oportunidad de hacer bocetos mano.</li> <li>- SESIÓN 3: ACTUALIDAD CÓMO SE REPRESENTA UNA GUERRA. Visionado de obras y debate</li> </ul>
RESULTADOS OBTENIDOS

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha logrado la comprensión del concepto del “estigma de la condenación”. Cómo el ser humano refleja el patetismo de un agente desolado al antojo del desastre</li> <li>- Han logrado percibir la tónica general de entreguerras. O lo que es lo mismo, entender las distintas fases psicosociales de la misma: de la fe en la batalla, a la caída en la desolación</li> <li>- Han comprendido la experiencia de la guerra como tema de sus obras y como realidad que ponía de relieve contradicciones internas en el ideario de la modernidad del que participaban sus obras</li> <li>- Se ha logrado asociar la sensibilidad de una época ante una contienda bélica, relacionándola con formas artísticas de representación de contiendas actuales, como la guerra de Irak o el conflicto sirio.</li> </ul>
COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia para aprender a aprender</li> <li>• Competencias sociales y cívicas</li> <li>• Conciencia y expresiones culturales</li> <li>• Competencia en comunicación lingüística</li> <li>• Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</li> </ul>
MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha introductoria de datos</li> <li>- Presentación power point</li> <li>- Ideas: Inspirado en ¡1914! La Vanguardia y la Gran Guerra en el Museo Thyssen- Bornemisza y Fundación Caja Madrid (2009)</li> </ul>
ADAPTACIÓN CURRICULAR



Este tema abarcaría el relacionado con: Siglo XX. La 1º Guerra Mundial
FORMA DE EVALUACIÓN
Inscrito como una de las preguntas del examen general: el noventa por ciento del alumnado que ha asistido a las clases ha sabido responder satisfactoriamente a la pregunta complementaria del tema expuesto en el examen. Así mismo, se ha valorado en todo momento las intervenciones en el aula.

